

**Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих**

**Л. Б. Лук'янова, Л. Є. Сігасва, О. В. Аніщенко,
С. В. Зінченко, О. В. Баніт, С. В. Лапаєнко, О. В. Василенко**

**ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ:
ТЕОРЕТИЧНІ І МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ**

Монографія

**Київ
«Педагогічна думка»
2012**

УДК 373.5.091.2:004.415.5
ББК 74.202.5
О-93

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
(протокол № 5 від 26 квітня 2012 р.).

Рецензенти:

Пуховська Л.П. – доктор педагогічних наук, професор
Помиткін Е. О. – доктор психологічних наук, професор

О-93 **Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: [монографія]
/ авт. кол.: Лук'янова Л.Б., Сігаєва Л.Є., Аніщенко О.В., Зінченко
С.В., Баніт О. В., Лапаєнко С.В., Василенко О.В. – К.: Педагогічна
думка, 2012. – 272 с.**

ISBN 978-966-644-315-4

У колективній монографії висвітлені актуальні проблеми освіти дорослих, проаналізовано методологічні засади підготовки майбутніх викладачів до навчання дорослих, розвиток освіти дорослих в Україні на початку ХХІ ст., гендерну культуру особистості у системі професійної підготовки педагогів, соціально-психологічні аспекти освіти дорослих, психолого-педагогічні засади адаптації дорослого населення в умовах іншого лінгвокультурного середовища, історію розвитку освіти дорослих в Росії та теоретико-методологічні засади розвитку освіти дорослих у Російській Федерації.

Для викладачів і студентів вищих навчальних закладів II-IV рівнів акредитації, інститутів післядипломної педагогічної освіти МОН МС України, інститутів підвищення кваліфікації, університетів третього віку, працівників державних і регіональних центрів зайнятості, методичних центрів, а також для науковців, аспірантів і докторантів, які досліджують проблеми освіти дорослих.

УДК 373.5.091.2:004.415.5
ББК 74.202.5

ISBN 978-966-644-315-4

©Інститут педагогічної освіти
і освіти дорослих НАПН України, 2012
© Педагогічна думка, 2012

ЗМІСТ

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| Від авторів | 4 |
| Лариса Лук'янова Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх викладачів до навчання дорослих..... | 5 |
| Лариса Сігаєва Розвиток освіти дорослих в Україні (початок ХХІ ст.)..... | 52 |
| Олена Аніщенко Гендерна культура особистості у системі професійної підготовки педагогів..... | 110 |
| Світлана Зінченко Соціально-психологічні аспекти освіти дорослих..... | 131 |
| Ольга Баніт Психолого-педагогічні засади адаптації дорослого населення в умовах іншого лінгвокультурного середовища..... | 191 |
| Світлана Лапасько Історія розвитку освіти дорослих в Росії..... | 221 |
| Олена Василенко Теоретико-методологічні засади розвитку освіти дорослих у Російській Федерації..... | 234 |

ВІД АВТОРІВ

Усвідомлення того, що сучасний стан освіти дорослих в Україні є підсумком усієї попередньої історії розвитку освіти дорослого населення, дає змогу простежити еволюцію освіти дорослих в Україні та визначити прогностичні напрями її розвитку. Історико-педагогічний аналіз вітчизняного досвіду розвитку освіти дорослих вказує на можливість використання позитивних здобутків минулого, допомагає простежити процес виникнення і розвитку різних моделей освіти дорослих, спрогнозувати їх функціонування та подальший поступ.

Аналіз досліджень з проблеми освіти дорослих у вітчизняній науці свідчить, з одного боку, про великий інтерес науковців до проблем освіти дорослих, з іншого, про недостатню розробленість цієї проблеми.

Соціально-економічні перетворення в Україні на початку ХХІ ст. зумовили значні зміни в освіті дорослих; її зміст наповнюється новим цензом, з'являються нові типи вищих начальних закладів різних форм акредитації (як державної, так і приватної форм власності). Освітньо-педагогічні зміни в національному масштабі відбуваються у контексті загальних трансформацій, зумовлених розповсюдженням нових освітніх технологій, спрямованих на використання їх в особистісному розвитку дорослої людини; відбувається зміна формули «освіта на все життя» формулами «освіта через усе життя», «навчання тривалістю в життя», які наголошують на значущості неперервної освіти для розвитку особистості дорослої людини. Освіта дорослих тісно пов'язана з новою для України галуззю наукового знання – андрагогікою, субдисципліною педагогіки, яка обґрунтовує напрями та організаційно-методичні засади андрагогічної моделі навчання дорослої людини. Така модель будується на андрагогічних принципах, що становлять фундамент теорії навчання дорослих. Ось чому у цьому контексті дуже важливим та своєчасним є напрацювання співробітниками відділу андрагогіки викладеного у монографії наукового матеріалу.

Авторський колектив сподівається, що викладені у монографії важливі проблеми освіти дорослих, будуть цікавими для викладачів вищих навчальних закладів, науковців, аспірантів, докторантів.

РОЗВИТОК ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ

Освіта дорослих – невід'ємна складова освіти впродовж життя. Загальноцивілізаційні зміни кінця ХХ – початку ХХІ століть, глобальне прискорення суспільного розвитку, збільшення тривалості життя суттєво посилили роль незалежної, самодостатньої особистості, яка має інтелект, волю, здатна діяти в динамічно змінюваному контексті, що загалом вимагають удосконалення системи освіти впродовж життя. Нині цей освітній напрям є загальновизнаною необхідністю, яку Європейський Союз розглядає як важливий елемент соціальної моделі сучасного суспільства.

Так, на думку учених, в умовах соціально-економічних перетворень особливої гостроти набуває необхідність удосконалення освіти дорослих як соціального інституту, який можна вважати одним з найбільш впливових чинників економічного й соціального прогресу, духовно-морального оновлення і розвитку суспільства [21, с.16].

Розвиток неперервної освіти, прагнення реалізувати її досягнення на практиці загострили у суспільстві проблему освіти взагалі й освіти дорослих зокрема. Відбулася радикальна зміна поглядів на цей освітній напрям та його роль у сучасному суспільстві. Соціально-економічну детермінованість розвитку освіти дорослих можна розкрити шляхом аналізу змін у сучасному суспільстві, усвідомлюючи як важливий чинник, складову та рушійну силу, що забезпечує ефективність його розвитку. Освіта дорослих може слугувати одним із засобів подолання соціальних та освітніх проблем, підґрунтям соціального та економічного прогресу.

За сучасних умов проблема розвитку освіти дорослих, як складова освіти впродовж життя, набуває дедалі більшого значення. Водночас зазначимо, що сама ідея освіти впродовж життя є неновою. Перші паростки цієї концепції можна знайти у працях Платона, Конфуція, Сократа, Аристотеля, Сенеки й інших видатних мислителів. Ідеї освіти впродовж життя представлені у поглядах Вольтера, Гете, Руссо, які безпосередньо пов'язували її з досягненням вершини розвитку людини. Її сенс зафіксовано у прислів'ях та приказках різних народів.

Перші спроби рефлексії проблеми освіти впродовж життя з'явилися у 50-60 роки ХІХ століття. Прибічники просвітницької концепції вбачали в освіті важливу передумову перетворення суспільства (М. Пірогов, К. Ушинський, Н. Чернишевський).

У ХХІ ст. дедалі більшого значення набуває освіта дорослих, теоретичні основи якої вивчає андрагогіка. Аналіз праць із цієї проблеми свідчить, що нею опікувалися багато дослідників, зокрема В. Вернер, П. Джарвіс, Дж. Кідд, Е. Кінг, С. Кортней, П. Ленгранд, М. Ноулс, А. Роджерс та ін. Окремі аспекти проблеми розкрито у працях вітчизняних (Н. Бідюк,

О. Огієнко, Н. Ничкало, Н. Протасової, Л. Сігаєвої та ін.) і російських (М. Громкової, С. Змейова, В. Онушкіна, В. Подобєда та ін.) вчених.

Визнаними дослідниками в галузі освіти дорослих є М. Ноулз, М. Нокс (США), Д. Кид (Канада), Ф. Пеггелер (Німеччина), Т. Александр, Х. Радницка, Л. Торрус (Польща). У 70-80 рр. ХХ ст. праці таких зарубіжних вчених як Ф. Джессап (Великобританія), М. Дюрко (Угорщина), А. Корреа (Бразилія), П. Ленгранд (Франція), П. Шукла (Індія) сприяли впровадженню андрагогічної проблематики в контекст досліджень неперервної освіти. У цей же період в Росії проблеми теорії освіти дорослих вивчали А. Даринський, С. Вершловський, Ю. Кулюткін, В. Онушкін, Г. Сухобська.

Освіта дорослих швидко реагує на зміни, що відбуваються в суспільстві, виконуючи функції суспільного барометру. Нині в освіті дорослих віддзеркалюються політичні, суспільні й економічні проблеми. Сукупність цих чинників, як правило, окреслює специфіку певного історичного періоду. Зокрема, роль і функції освіти дорослих за останні півстоліття неодноразово змінювалися. Так, у 60-70 роки минулого століття перші позиції посідала компенсаторно-адаптивна функція освіти, яка полягала в усуненні недоліків і прогалин раніше здобутих знань, але вже з 80-х років освіта дорослих набула інтегрального характеру через технічні і соціальні перетворення, а також активне залучення широких верств суспільства до культури. Нині посилилася динаміка процесів і явищ навколишнього світу, які треба сприймати й адаптуватися до них, а відтак накопичені знання вимагають систематизації і структурування.

Починаючи з 90 - х років ХХ століття почав формуватися новий підхід до освіти дорослих – як сфери можливостей в працевлаштуванні, зміні професій у відповідності до вимог ринку праці [6]. Нині, як стверджують вчені, посилилася динаміка процесів і явищ навколишнього світу, які треба сприймати й адаптуватися до них, а відтак накопичені знання вимагають систематизації і структурування [7].

Отже усе більша кількість дорослих людей прагне вирішити свої життєво важливі проблеми й задовольнити зрілі освітні потреби через систему неперервної освіти. Однією з суттєвих характеристик розвитку освіти кінця ХХ – початку ХХІ століття є зміна концепції «Освіта на все життя» на концепцію «Освіта впродовж життя», адаптація освітнього процесу до потреб особистості, створення умов для її саморозвитку й самореалізації [23, с. 80]. У свідомості людей дедалі більше закорінюється думка, висловлена ще в 1972 р. французьким громадським діячем Е. Фором, керівником комісії ЮНЕСКО, яка визначила тенденції освіти наприкінці ХХ – початку ХХІ ст.: «Вчитися необхідно, щоби існувати. Тобто ... саме буття людини має бути нерозривно пов'язано з навчанням. Тільки тоді людина в змозі стати справжньою й цілісною особистістю».

Отже швидкоплинність змін сучасного суспільства об'єктивно зумовлюють необхідність формування особистості, здатної до сприйняття і творення змін, налаштовану на усвідомлення суспільних перетворень як природної норми. Важливим чинником, що сприяє розв'язанню цієї проблеми,

є освіта дорослих, функціонування й розвиток якої має свою змістову специфіку, зумовлену особливостями контингенту, інноваційними підходами, сукупністю завдань.

Перетворення індустріального суспільства в глобальне постіндустріальне інформаційне суспільство, засноване не тільки на знаннях, але й на компетентності спеціалістів, що значно актуалізувало проблему інноваційних підходів до організації освітніх процесів усіх видів неперервної освіти, представлену в концепції сучасної людиноцентристської освітньої парадигми. Нова освітня парадигма спонукає по-новому усвідомлювати ті соціально-економічні умови, які об'єктивно змінюють як інституалізовану систему освіти і форми взаємодії її компонентів, так і соціальні позиції її безпосередніх суб'єктів.

Освіта впродовж життя – це система освітньої практики, яка розглядає навчальну діяльність людини як невід'ємну й природну складову її життя в будь якому віці. Вона передбачає необхідність постійної надбудови освітньої драбинки новими сходинками, розрахованими на усі періоди дорослого життя, це цілісний процес, що забезпечує поступальний розвиток творчого потенціалу особистості, всебічне збагачення її духовного світу.

Мету освіти впродовж життя можна визначити як цілісний розвиток особистості протягом життя, підвищення її професійної і соціальної адаптації в швидко змінюваному сучасному суспільстві; розвиток її здатностей і можливостей, де центральну позицію ідеї посідає сама людина, її особистість, бажання й прагнення постійного розвитку.

Реалізацію мети уможливорює зміст, орієнтований на випереджувальний розвиток суспільства, професійної кар'єри, особистісних навичок і якостей, інших сфер соціальної практики. Окрім самих знань, умінь і навичок зміст охоплює й процес навчання, досвід його набуття та застосування на практиці, а також самоосвіту – «особистісний досвід» як компонент змісту освіти.

Таким чином результатом освіти впродовж життя є особистість, яка розвивається, підготовлена до універсальної діяльності, має сформовані пізнавальні запити, духовні потреби, здатності самостійно планувати і реалізовувати власні цілі.

Оскільки освіта впродовж життя своїм змістовим наповненням у найбільшому ступені стосується дорослої людини звернемося до трактування дефініції «освіта дорослих». Так один із засновників цього освітнього напрямку американський вчений М. Ноулз стверджує, що поняття вбирає три різних значення: широке, вузьке й сукупне [32]. У широкому розумінні – це процес навчання дорослих; у вузькому – комплекс організованих дій щодо навчання дорослих, які здійснюється багатьма закладами з метою досягнення специфічних цілей; сукупне значення об'єднує процеси й дії в ідею, яка реалізується в соціальній практиці, що й дозволяє розглядати «освіту дорослих» як соціальний інститут задля задоволення потреб дорослої людини в освіті, культурі, адаптації до соціуму.

Проаналізуємо більш детально її сукупне значення. Нині, як свідчать результати соціологічних досліджень, у процесі економічних і соціальних перетворень, значна кількість дорослого населення втратила відчуття стабільності, віри у власні сили й можливості, що забезпечують успішність життєдіяльності. За таких умов саме освіта має відіграти ключову роль у відновленні стабільності, динамічного розвитку суспільства, його громадянської, професійної й побутової культури.

Отже, визначимо ключові положення, що розкривають роль освіти дорослих в сучасному соціумі.

1. В умовах радикальної зміни ідеологічних переконань, соціальних уявлень, ідеалів і буття людей загалом саме освіта виконує стабілізуючу функцію й сприяє адаптації людини до нових умов.
2. Освіта є способом соціалізації особистості й забезпечення наступності поколінь, середовищем спілкування й залучення до світових цінностей, досягнень науки і техніки.
3. Освіта прискорює процес розвитку й становлення людини як особистості, суб'єкта, забезпечує формування її духовності, світогляду, ціннісних орієнтацій і моральних принципів.
4. Освіта покликана допомогти людині побачити проблеми, суперечності цього світу, розпредметити їх, знайти нові комбінації відомих елементів і своєю діяльністю створити відсутні елементи, для того, щоб інсайт, творче осяяння уможливило нову діяльність задля творення культурних цінностей.
5. В умовах девальвації загальнокультурної компоненти, превалювання прагматично-утилітарних тенденцій освіти дорослих як сфера духовного виробництва виконує роль посередника між культурою й особистістю, яка здійснює вибір культурно-освітніх цінностей, культурних моделей, і у такий спосіб сприяє гармонізації і стабілізації сучасної соціокультурної ситуації.

У цьому контексті суголосною є думка Б. Гершунського. На думку вченого, освіта як ніколи потрібна не задля окремих, часткових змін на краще у суспільстві, а для докорінних змін психологічних і моральних якостей людей, їх культури, без чого не тільки не можливий суспільний прогрес, але й саме існування цивілізації опиняється під загрозою [4].

Освіта є одним із найбільш оптимальних способів входження людини у світ науки та культури, оскільки саме в процесі здобування освіти людина засвоює культурні цінності. Відтак світовою спільнотою висувуються вимоги щодо формування глобальної стратегії освіти, у тому числі й дорослої людини (незалежно від місця та країни проживання, типу і рівня здобуття освіти). Узагальнення сучасних підходів до соціокультурних трансформаційних процесів, які відбуваються в суспільстві й окреслюють роль освіти впродовж життя, дає підстави схарактеризувати їх певні тенденції, а саме:

- 1) модернізація соціальних умов суспільства, що потребує постійної адаптації людини до цих змін;

- 2) становлення постіндустріального інформаційного суспільства, суттєве збільшення міжкультурної взаємодії, поширення міжнародних освітніх проектів;
- 3) посилення тиску глобальних проблем, розв'язання яких може відбуватися лише за умови міжнародного співробітництва, що у свою чергу вимагає ноосферного мислення;
- 4) зростання ролі людського капіталу, питома вага якого у розвинених країнах становить 70-80% національного ресурсу, що обумовлює необхідність інноваційної, випереджувальної освіти як молоді, так і дорослої людини.

Зазначимо, названі тенденції обумовили необхідність освітніх реформ, орієнтованих на поточні і перспективні потреби усієї світової спільноти, а відтак Україна не може залишатися осторонь цих реформ, й зокрема в сфері освіти дорослих. Отже, сучасна освіта повинна набути інноваційного змісту для змінюваних освітніх потреб дорослого населення, а суб'єкти освітнього процесу – здатності інноваційного способу життя і навчання. У цьому контексті доцільно звернутися до наукових поглядів В. Вернадського, на думку якого, «у народній освіті зацікавлені держава, сім'я, людська особистість, суспільні організації. З нею міцно пов'язані такі великі творіння життя людства, як наука, філософська думка, релігія, художня творчість». Тому і наука, і освіта, з позиції В. Вернадського, розглядаються як єдина планетарна система [2].

Водночас в умовах глобалізації економіки освіта як фактор виробництва набуває особливого значення. Вона стає потребою індивіда, оскільки знання та інтелект дозволяють йому бути конкурентоздатним на ринку праці, знаходити оптимальні шляхи для розв'язання нагальних потреб та задоволення найвищої потреби – самореалізації.

Так, у міжнародних документах зазначено, що освіта дорослих є одним із важливих чинників впливу на життєдіяльність соціуму, усі його структурні елементи. Вона є і засобом регулювання соціальної поведінки, і засобом соціального контролю, виступаючи водночас й інструментом стабілізації соціокультурної ситуації. Більше того у контексті міжнаціональних проблем, освіта дорослих стає важливим цивілізованим (ненасильницьким, гуманістичним і демократичним) чинником гармонізації міжнаціональних і міждержавних відносин. На всіх рівнях необхідно визнати фундаментальну роль освіти дорослих для створення та реалізації демократичної громадянськості та зміцнення демократичних цінностей [3; 15 ; 16 ; 23].

У зазначеному контексті на освіту дорослих покладається виконання низки функцій, зокрема, використання соціального досвіду й залучення до розв'язання сучасних проблем суспільства (соціальна); регулювання відносин у швидкозмінному зовнішньому середовищі (адаптивна); доступ до необхідної інформації, її пошук, відбір, систематизація, відтворення, використання (інформаційна); компенсування недоліків попередніх рівнів освіти й забезпечення балансу власної компетентності і сучасних вимог до професії (компенсаційна); оволодіння новими методами, способами дій

(розвивальна). Їх реалізація, з одного боку, уможлиблює існування особистості в соціумі, а з іншого, закладає основи майбутнього суспільства й формує образ людини у перспективі. Перший напрям полягає у формуванні способу життя, прийнятого у суспільстві нині, через різні форми життєдіяльності (освітню, трудову, професійну, культурно-дозвіллеву), й розвиток духовного потенціалу людини для творення і творчості. Другий – прогностичний, уможлиблює формування якостей особистості суспільства майбутнього.

Отже на сучасному етапі розвитку суспільства значення освіти дорослих можна репрезентувати такими чинниками:

- 1) усвідомленням власної причетності до світової спільноти, її загально-культурних й професійних тенденцій як результат процесу глобалізації;
- 2) динамікою процесів і явищ оточуючого середовища, які необхідно усвідомлювати, сприймати, адаптуватись до них;
- 3) збільшенням інформаційного простору, суттєвими змістовими змінами інформації, що вимагає умінь переопрацьовувати, використовувати її у нових умовах;
- 4) посиленням суб'єктивної позиції в соціумі, що потребує самостійності й відповідальності за власне життязабезпечення;
- 5) зростанням ролі особистості, її інтересів, комунікативних здібностей.

Освіта дорослих за своєю суттю є глобальним процесом, що здійснюється локально (освіта для суб'єкта), водночас її можна розглядати як у філогенезі, так і в онтогенезі. У цьому контексті загальна теорія освіти дорослих ґрунтується на позиціях інтеграції класичних, посткласичних і інноваційних методологічних підходів. Таку інтеграційну сутність можна визначити з позицій:

- *суб'єктної реальності*, тобто розвитку загальної, професійної і додаткової освіти на основі філософсько-антропологічного, герменевтичного, акмеологічного й праксіологічного підходів;

- *об'єктної реальності*, тобто дослідження сучасного соціуму, освітньої реальності як життєвизначального чинника щодо виконання дорослою людиною різних видів діяльності з позицій антропосоціального, системного, діяльнісного, компетентнісного й прагматичного підходів;

- *буттєвої (онтологічної) реальності*, яка передбачає духовну взаємозумовленість цінностей і сенсів зазначених реалій, а також взаємодію дорослої людини з сучасним світом, культурою, природою засобами онтологічного, еволюційного, контекстного, аксіологічного, культурологічного, синергетичного підходів.

Таким чином уможлиблюється реалізація першочергових завдань:

– створення підґрунтя для розвитку освіти впродовж життя, що забезпечує функціонування випереджувальних моделей підготовки фахівців у різних сферах економіки, науки, політики, бізнесу на основі системи альтернативних підходів і наукових технологій;

– розроблення інноваційних метаконцептів освіти дорослих як механізму подолання інерційності розвитку економіки, освіти і культури.

Реалізація зазначених завдань вимагає аби проектована система сучасної освіти дорослих була концептуальною, керованою, адаптивною, тоді як механізми щодо її впровадження у практику набули гнучкості, відкритості, варіативності. Такий підхід потребує відповідних спеціалістів для роботи з дорослими.

ЮНЕСКО ввела спеціальну термінологію, що відображає різні ступені організованості освітніх послуг, за якою офіційно визнаються три форми освіти дорослих. Формальна – відбувається у спеціальних освітніх установах, включає систему професійної освіти та різноманітні курси перепідготовки і підвищення кваліфікації, завершується навчання видачею загальновизнаного диплома або свідоцтва. Неформальна освіта (структуровані програми, які формально не визнаються національними системами) – відбувається у будь якому місці й необов'язково закінчується отриманням диплому (відвідування клубів, гуртків, лекторіїв, секцій). Наголосимо, що у розвинених країнах, як правило, система неформальної освіти посідає один рівень із формальною, а іноді й вище за значимістю, оскільки саме тут створюються оптимальні умови для розвитку творчого потенціалу особистості. Інформальна освіта – неорганізоване набуття інформації, яке не має цілеспрямованого характеру, відбувається через самоосвіту, відвідування бібліотек, театрів, музеїв, спілкування в соціумі. Цей вид освіти ще називають соціально-побутовим, неструктурованим, а отже таким, що може відбуватися у сім'ї, суспільстві, навчання на робочому місці.

Як бачимо, для усіх категорій дорослих прийнятною є кожна з форм навчання, виконуючи поокремий або сукупний вплив на особистість дорослого, а відтак людина, здобуваючи знання на усіх етапах життя, певною мірою наближається до культури, стає співучасницею культурного процесу, набуває здатності не тільки споживача, але стає носієм і творцем культури.

Водночас, питання освіти впродовж життя людини з усвідомленням його суті й значення не може бути спрощеним, дилетантським, пов'язаним лише з об'єктивно біологічними процесами – воно, головним чином, має урахувати соціальні процеси, характерні для будь-якої особистості, людського соціуму [5].

Дорослість як базова категорія андрагогіки. У ХХІ ст. переважна більшість розвинених країн світу розглядає освіту дорослих як магістральний шлях подолання кризи освітньої системи, формування системи освіти, адекватної сучасним вимогам часу. Водночас проблеми та суперечності, які супроводжують освіту дорослих, починаються з базових визначень й оскільки вони чітко не прописані, зазвичай беруть за основу різні, й подекуди достатньо суперечливі поняття. Підтвердження своєї позиції знаходимо у дослідженні О. Огієнко, вчена наголошує, що визначення феномену «освіта дорослих» досить складна справа, оскільки понятійний апарат є складним та заплутаним. Це, у першу чергу, пов'язано з відсутністю єдності у визначенні базових складових даного поняття [17, с.72]. Відтак множинність їх проявів породжує множинність конкуруючих точок зору на їх завдання, функції, методи та форми реалізації, що й вимагає при їх визначенні залучати

розгорнуту характеристику їх сутнісних ознак та взаємозв'язків з іншими явищами та процесами. Це пояснюється, на думку автора, по-перше, специфікою розвитку освіти дорослих у різних країнах, широким діапазоном її цілей та функцій, по-друге, неоднозначністю розуміння категорії «неперервна освіта» та «доросла людина» [17, с. 79].

Проаналізуємо дефініцію «дорослий», як базову дефініцію андрагогіки. Категорія «дорослість» є підґрунтям у визначенні засадових чинників науки андрагогіки. Термін «андрагогіка» утворено від з'єднання двох грецьких слів *aner, andras* – дорослий чоловік, зрілий муж і *ago* – веду. Андрагогіка – прикладна наука отже, аналіз категорії «дорослість» має не лише теоретичне, але й практичне значення. Існує достатньо велика кількість визначень дорослості, в основі яких містяться соціальні, психологічні, педагогічні й філософські чинники. Саме у філософському сенсі ця категорія досліджена недостатньо. Проте зазначимо, саме філософський контекст «дорослості» дозволяє досліджувати життєвий простір дорослої людини як універсальний феномен культури, що може виявлятися і реалізовуватися в різних способах буття, наприклад, в праці або освіті, оскільки саме філософські засади дають змогу розкрити діалектику освітньої системи дорослих, визначити її суперечності, виявити взаємозв'язок кількісних та якісних змін, дослідити стадії розвитку, проаналізувати набуте на попередніх етапах.

Філософсько-методологічна реконструкція онтологічних підстав дорослості на основі аналізу різних філософських текстів дозволила сформулювати основні ідеї в усвідомленні дорослості в класичній філософській традиції:

- дорослість можна розуміти як особливу духовну або соціальну сутність людини (Платон, К. Маркс);
- дорослість, як така, володіє характеристиками Абсолюту, їй притаманні межі досконалості, універсальна причетність до вічного, це вершина людського буття (І. Кант, Г. Гегель і ін.);
- дорослість може бути усвідомлена як універсальне, тілесно чуттєве людське відношення, здійснюване в чадородії (Л. Фейербах).

Отже, філософське осмислення дорослого – це розуміння сутності дорослості, її опис, експлікація з культурного контексту певної історичної епохи. Теоретичне осмислення дорослості дозволяє виділити тенденції, що розкривають дорослість як тотожну сутності людини, а відтак дозволяє їй виступати суб'єктом процесу спадкоємності у зміні поколінь (Л. Виготський, І. Кон, П. Сорокин) або ж найважливішим соціальним чинником, що забезпечує стабільність суспільства (М. Вебер, Б. Ананьев, Л. Коган); дорослий володіє особливими психофізіологічними властивостями (А. Бандура, А. Реан, Х. Ремшмідт).

Зазвичай дорослість характеризують з соціальної і юридичної позицій: як можливість дотримувати норми і правила соціального життя, обіймати певні статусні посади, демонструвати рівень своїх соціальних досягнень (освіта, професія, участь в соціальних інституціях тощо), нести відповідальність за власні рішення і вчинки. Дорослість також є категорією

психологічною, оскільки ураховує власне ставлення людини до віку, усвідомлення власної приналежності до певної вікової категорії.

До соціальних визначень належить, наприклад, поширене визначення, сформульоване на генеральній сесії ЮНЕСКО в Найробі в 1976 р. Зокрема, дорослою є кожна людина, визнана такою у суспільстві, до якого вона належить. Хоча таке тлумачення по суті нічого не визначає й у певному сенсі є тавтологічним і лише вказує на суб'єкт визначення – суспільство. З позиції фізіологів дорослість означає оптимальне функціонування усіх систем організму, оскільки зовні у дорослої людини досягається оптимум, змінюється функціонування кістковою, м'язової, нервової та інших систем.

На думку М. Громкової, така невизначеність вимагає подальшого аналізу і осмислення. Вчена пропонує за основу аналізу взяти очевидну тезу про те, що дорослий є суб'єктом взаємодії з навколишнім світом, як природа («біо»), суспільство («соціо») і духовний простір («дух») [6, с.46], важливі на його життєвому шляху. Тоді, визначаючи місце андрагогіки у системі наук на підставі структури суб'єкту освіти («біо» – «соціо» – «дух») можна представити таким чином (див. табл. 1).

Таблиця 1

Систематизація наук про освіту за структурою суб'єкту

| Простір | Суб'єкт | Науки про освіту | Закони |
|----------|----------------|-----------------------------------------------|---------------------------|
| біо | Індивід | Психологія | Психологічних наук |
| „соціо” | Особистість | Соціологія | Соціологічних наук |
| „дух” | Людина | Антропологія, дидактика, філософія тощо | Мислення |
| Освітній | Доросла людина | андрагогіка, акмеологія | Інтегрування вищеназваних |

Отже доросла людина – це особа, яка досягла певного віку й за гіпотетичним припущенням їй притаманна фізіологічна і ментальна зрілість. Доросла особистість має певні знання й уміння, що дозволяє їй приймати рішення. Наголосимо, зазвичай дорослість пов'язують не стільки з віком людини, скільки з соціально-психологічними факторами, які усвідомлюються самою людиною й визнаються суспільством.

За В. Далем [9, с. 200] термін *дорослий* характеризує «людину, яка досягла повного тілесного розвитку і росту, увійшла в усі роки, змужніла, зріла, повнолітня». Доросла людина, – пише російський психолог І. Ільїн, – знаходить своє життєве покликання та займає своє місце у світі. У неї попереду дорогоцінні й радісні відкриття. Вона пізнає світ з усіма його труднощами, серйозно і відповідально; вона стверджує свою духовну самостійність. За визначенням вченого С. Змейова: «доросла людина – це особа, якій притаманні фізіологічна, психологічна, соціальна зрілість, економічна незалежність, життєвий досвід і рівень свідомості, які є достатніми для відповідальної і самокерованої поведінки» [11, с.81].

У порівнянні із підлітками дорослі мають більші права й більшу відповідальність. Як правило, вони здатні самі себе забезпечувати. Входження у дорослий вік, залежно від місцевого законодавства. Супроводжується наданням таких прав як водіння автомобіля, споживання алкоголю, самостійний виїзд закордон, участь у політичному житті.

Водночас французький психолог Б. Заззо за результатами аналізу термінів, якими люди описували свій перехід від юності до дорослості, виявила два полюси. Так для одних дорослість означала розширення власного «Я», збагачення сфери діяльності, підвищення рівня самоконтролю і відповідальності, тобто самореалізацію. Інші, навпаки, підкреслювали примусову пристосовуваність до обставин, втрату попередньої розкутості, свободи у висловлюванні почуттів тощо. Дорослість для них – не набуття, а втрата. У першому випадку ми бачимо активне, творче «Я», втілене у своїх діяннях, у відношеннях з іншими людьми, а в другому – пасивне «Я», усвідомлене іграшкою зовнішніх сил і обставин. Таке самоусвідомлення – результат не тільки вікового чинника, скільки особистісного.

Отже дорослість можна визначити як період поступального розвитку людини, який є найбільш сприятливим для досягнення зрілості особистості. Таке визначення ґрунтується на смисловій диференціації понять «дорослість» і «зрілість», що вказує на відмінність дефініцій, хоча зазвичай у психологічній літературі ці терміни використовуються як синоніми. Водночас дорослість не завжди передбачає початок зрілості, і навпаки, людині, яка ще не досягла періоду дорослості може бути притаманне зріле ставлення до життя. Однак, враховуючи гетерохронність зрілості, така заміна термінів сприятиме уникненню певних труднощів, пов'язаних з тим, що іноді за часом фізична зрілість людини не співпадає з її зрілістю громадянською. Таким чином, дослідження проблеми дорослої людини, як правило, трансформуються у дослідження зрілої особистості.

За часом період дорослості є значним відрізком життя людини, що спонукало до численних наукових розвідок даного періоду. Дорослість є предметом дослідження спеціальної галузі вікової психології – акмеології, яка має декілька поглядів на даний період, у тому числі й на дорослість, як вікове поняття, не пов'язане з поняттям «зрілість».

Зрозуміло, категорія дорослості передбачає певне зростання людини, оскільки дорослими не народжуються. Отже, за критерієм часу можна розділити тенденцію зростання дихотомічно: доросла людина – недоросла людина. Так, Б. Ананьєв вважає дорослими людей, вік яких знаходиться в проміжку від 21 до 65 років, Ю. Кулюткин – від 16 до 70, а О. Степанова – від 18 до 40 років. Як бачимо, існують суттєві розбіжності в поглядах на встановлення меж періодів дорослості. На думку А. Реан і Я Коломінського, дана ситуація обумовлена суб'єктивним самовідчуттям і об'єктивними показниками розквіту сил людини, які визначаються не стільки хронологічним віком, скільки різними чинниками: соціоекономічним статусом, освітнім рівнем, специфікою професійної діяльності [19, с.285].

Межі періодів дорослості також не мають чітко обкреслених рамок. Так наприклад, період ранньої дорослості розглядається: від 21 року до 25 років – (Bromley D., 1966); 17-25 років (Birren, 1964); від 20 до 25 років (Erikson E., 1963); від 20 до 40 років (Kraig G., 2006). Тоді як весь період дорослості доцільно поділити на ряд етапів. Г.Крайг виокремлює три стадії дорослості: рання дорослість – 20-40 років, середня дорослість – 40-60 років і пізня дорослість від 60 років і далі. У середині періоду дорослості виділяються підперіоди (рис. 1).

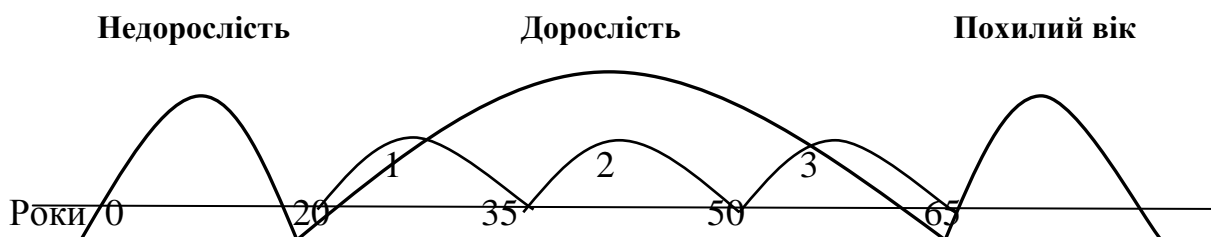


Рис. 1. Вікові періоди життя людини

Отже, в сучасній психології розвитку дедалі більше закорінюється думка, що точно вказати межі стадій розвитку дорослих людей достатньо складно, оскільки головна особливість розвитку в дорослості – мінімальна залежність його від хронологічного віку. Натомість набагато більше на зміни мислення, поведінки й саму дорослу особистість впливають обставини життя людини – його цілі, установки, досвід, професійна діяльність.

Отже вікова хронологія життя людини показує, що до категорії недорослих людей потрапляють і діти, і люди похилого віку, тобто ті, хто знаходяться на початку і в кінці життєвого шляху. Таким чином, ми маємо циклічний підхід до аналізу людського життя та її вікового становлення, де дорослість посідає центральне положення.

Проте, враховуючи факт гетерохронності (різночасності), гетеротопності (різномісцевості) і гетеромірності (різномірності) розвитку людини як на індивідуальному, так і на міжособистісному рівні, для людей не лише різних поколінь, але й тих, які належать до одного покоління, функціональний вік визначити вельми складно [13, с. 243-250]. Вчені роблять висновок, що за відсутності вікових маркерів необхідно звернутися до поняття вікового годинника і соціальних норм. Віковий годинник виконує функцію внутрішньої тимчасової діаграми, свого роду розкладу життя. Звіряючись з ними, ми визначаємо, наскільки повільно або ж швидко ми просуваємося вперед відносно соціальних подій. Проте і віковий годинник людини теж рухливий. Можна повернутися до навчання в 35, 40 і більше років, а одружуватися і розлучатися впродовж всього життя.

Таким чином, сам по собі хронологічний показник віку, не в змозі висвітлити істотні особливості контингенту дорослих, відтак дорослість – це

не стільки вік, скільки соціальний статус. Стан дорослості характеризується комплексом біологічних і соціальних показників:

- хронологічний вік, що настає за дитинством і юністю;
- психофізіологічна зрілість;
- соціальна зрілість;
- повна громадянська дієздатність;
- економічна самостійність;
- залученість до сфери професійної (оплачуваної) праці.

Окреслені чинники дають підстави визначити дорослу людину як особу, яка соціально сформувалася, здатна до самостійного і відповідального ухвалення рішень, а також суб'єкта суспільно-трудової діяльності, яка веде самостійне життя (професійне, суспільне, особисте).

Дорослість характеризується психологами як роки «пік», як оптимум для професійних і інтелектуальних досягнень, як період інтеграції різноманітних зв'язків і стосунків з іншими людьми, накопичення матеріальних засобів, лідерство в різних видах діяльності і старшинство за віком серед своїх співробітників. Перед дорослою людиною завжди стоїть мета щодо професійного зростання й досягнення поставленої життєвої мети.

Узагальнення філософської, психологічної літератури з проблеми дорослості дає підстави для висновків про те, що усвідомлення дорослості відбувається у двох напрямках: 1) обґрунтування дорослості як результат сприйняття іншою людиною у контексті комунікації. Тобто у феноменологічному сенсі дорослий тоді стає дорослим, коли його інші сприймають як дорослу людину; 2) обґрунтування дорослості як результат самосприйняття дорослості особистістю – «почуття дорослості».

На стадії дорослості розвиток людини залежить від низки чинників: ступеня й продуктивності його соціальної активності, досягнутого соціального статусу, особливостей перебігу минулих стабільних і критичних періодів. Дорослій людині притаманні виважені оцінки власних можливостей. Цей вік людина переживає як апогей свого життя, оскільки саме на цей період перепадає усталеність цілісної самооцінки особистості, яка відображає результати життєвого шляху як цілого, життя як задачі, яку потрібно розв'язати. Під впливом цілей і умов виконуваної роботи формується професійний тип особистості з притаманними способами діяльності, спілкування, поведінки, установками й інтересами. Одним із провідних сенсibilізуючих чинників дорослої людини є її трудова діяльність, а також практичний і життєвий досвід. Так, Б. Ананьєв, висвітлюючи умови сенсibilізації функцій, підкреслює роль інструментально-технічного оснащення діяльності і комунікацій [1]. У процесі трудової діяльності у зрілі роки досягнення вищих рівнів функціонального розвитку стає можливим лише через визначення психічних

функцій в умовах оптимального навантаження, посиленої мотивації, операційних перетворень. Одночасно рівень функцій, які не мають відповідних умов у молоді роки, поступово знижується.

За А. Маслоу, по мірі того, як людина задовольняє своє основні фізіологічні потреби – в їжі, безпеці, турботі тощо їх місця посідають більш складні потреби – в повазі, визнанні, найвищою сходинкою цієї піраміди є потреба в самоактуалізації, тобто прагнення виявляти свою загальнолюдську і особистісну сутність. Відтак біологічний вік це необхідна, проте не основна умова становлення дорослої людини як активного суб'єкту, тоді як провідним критерієм дорослості можна вважати соціально-психологічну зрілість, яка характеризується здатністю людини до самостійного прийняття життєво важливих рішень на основі особистих сенсів та вибору шляхів їх втілення у життя.

Отже дорослою можна вважати людину, яка досягла фізіологічної, психологічної і соціальної зрілості, набула певного життєвого досвіду, має зрілий, рівень самосвідомості, що постійно зростає, виконує ролі, традиційно закріплені за дорослими людьми, здатна взяти повну відповідальність за своє життя (соціальне, моральне) та поведінку, надає виважені оцінки власних можливостей та вчинків. Тоді дорослість можна розуміти не тільки як певний період життя людини, а, передусім, особливий стан, сутнісними характеристиками якого є усвідомленість та відповідальність за свої дії.

Освітні моделі навчання дорослих. Наголосимо, зазвичай дорослість пов'язують не стільки з віком людини, скільки з соціально-психологічними факторами, які усвідомлюються самою людиною й визнаються суспільством.

Освіта перестає виконувати лише традиційну функцію підготовки фахівців, вона стає етапом розвитку особистості. Держава проводить таку політику, яка створює необхідні передумови для застосування новітніх науково-інформаційних технологій, ефективність використання яких залежить від рівня розвитку та освіченості людини [14].

Отже, освіта дорослих це пролонгований процес розвитку людини (особистості, громадянина, індивідуальності, фахівця), що відбувається протягом усього життя. Філософія освіти обґрунтовує специфіку використання системно-структурного підходу системи неперервної освіти в цілому та її окремих компонентів й визначає пошук варіативних підходів до відбору змісту навчання. Філософсько-педагогічна ідея неперервної освіти уособлює поєднання декількох змістових цілеспрямовань. По-перше, це пролонговане цілеспрямоване засвоєння особистістю соціокультурного досвіду з використанням усіх ланок освітньої системи; по-друге, це дотримання принципів організації чинної системи освіти, освітньої політики, спрямованої на створення умов для навчання людини впродовж усього її життя; по-третє, забезпечення логічного взаємозв'язку і наступності різних ланок освіти. Особливий акцент в освіті дорослих зроблено на підвищенні

кваліфікації, перепідготовці у процесі зміни професії, освіти у процесі адаптації до зміни соціальних умов, тобто процесах, які відбуваються за межами базової освіти, що також стосується екологічної освіти. За даними американських економістів, рівень професійних знань, що мають набуті сучасні спеціалісти щорічно поновлюється на 20%. У США навіть запровадили термін «напіврозпад компетентності» – період, коли від моменту закінчення вузу у результаті надходження нової наукової та технічної інформації компетентність спеціалістів знижується на 50%. Останніми роками цей період має тенденцію до значного скорочення. Так, 50 %-е «застарівання» знань інженерів, які закінчили вищий навчальний заклад у 1940 році, відбувалося через 12 років, для випускників 60-х років минулого століття – вже через 8 років, тоді як для сучасних випускників цей термін скоротився до 5 років. Усього за 4 роки відбувається «напіврозпад компетентності» сучасних медичних працівників, вчителів, менеджерів. Як наслідок, навіть випускники вищих навчальних закладів, якщо не продовжують постійно навчатися, дуже швидко стають носіями застарілих знань. Таким чином, постійне оволодіння новими знаннями, методиками і технологіями є безумовним чинником підтримки відповідної кваліфікації спеціалістів, що й обґрунтовує провідний принцип сучасної освіти – її неперервність, як стратегічний орієнтир суспільного прогресу.

Основні положення теорії навчання дорослих найбільш доцільно проаналізувати порівнюючи педагогічну й андрагогічну моделі навчання.

У процесі аналізу ми використовуємо термін «моделі навчання», вкладаючи у зміст поняття комплекс систематизованих чинників діяльності того, хто навчається й того, хто навчає. Водночас урахуємо й інші компоненти навчального процесу, зокрема: зміст навчання, засоби, форми, методи, технології тощо. Проте провідними ознаками у моделі є діяльність суб'єктів навчального процесу. Скориставшись загальними підходами М. Ноулза [32] представимо коректність використання педагогічної й андрагогічної моделей в залежності від вікових категорій можна представити таким чином (рис.2).

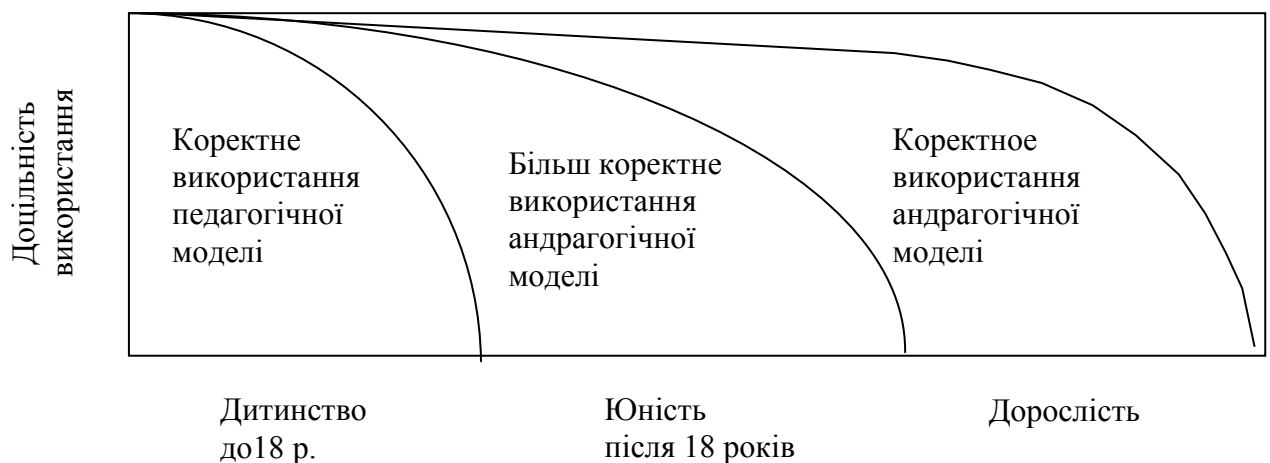


Рис. 2. Висновки з теорії використання моделей навчання

У педагогічній моделі навчання домінуюче положення посідає той, хто навчає. Саме він визначає практично усі параметри процесу навчання: цілі, зміст, форми, засоби й джерела інформації. Той, хто навчається посідає підлеглу, залежну позицію й водночас не має можливості суттєво впливати на планування й оцінювання процесу навчання. Його участь в реалізації навчання є також достатньо пасивною, оскільки переважає сприйняття й відтворення соціального досвіду. Тоді як в андрагогічній моделі провідна роль належить людині, яка навчається й у навчальному процесі є рівноправним суб'єктом (див. табл. 2). Як можна пояснити наявність таких розбіжностей? По-перше, сам розвиток процесу освіти спрямовував піднесення ролі, того хто навчається. Педагогіка, як відомо, виходить із принципової позиції, що учень у виборі змісту освіти займає пасивну роль, виключенням можуть бути профільні школи, тоді як дорослий учень свідомо обирає не тільки зміст освіти, але й форми, термін і рівень навчання. По-друге, здобутки інформаційних технологій дозволили по-новому організувати навчальний процес, що суттєво змінило ролі суб'єктів навчального процесу.

Таблиця 2.

Аналіз андрагогічної і педагогічної моделей навчання

| Основні положення теорії навчання | Педагогічна модель | Андрагогічна модель |
|------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Роль учня | Підлегла, залежна, несамостійна | Рівноправна, провідна. |
| Роль викладача | Передає якомога більше інформації, що не має безпосереднього зв'язку з практикою, контролює, оцінює. | Заохочує, підтримує розвиток від повної залежності до самокерування; допомагає у визначенні параметрів навчання, пошуків інформації; створює сприятливі умови для навчання, допомагає виявляти і використовувати життєвий досвід |
| Діяльність того, хто навчається | Пасивна – сприймає соціальний досвід, який передається тим, хто навчає. Не має можливості серйозно впливати на планування і оцінювання процесу навчання (рецептивна діяльність); діяльність за зразками. | Активна – рівноправний суб'єкт процесу навчання; бере активну участь в організації спільної діяльності суб'єктів навчання. Самостійно визначає параметри навчання, пошук знань, умінь і навичок |
| Організація процесу навчання | Спільна діяльність суб'єктів навчання практично не відбувається; принципово не може здійснюватися на етапах планування, оцінювання, корекції. Частково реалізується як пасивна участь учня на окремих етапах. | Процес навчання побудований на засадах спільної діяльності суб'єктів навчання. Індивідуалізація навчання, на засадах індивідуальної програми навчання, яка спрямована на конкретні цілі навчання кожного, хто навчається |
| Методи навчання | Передавальні, трансляційні (лекції, подання готового навчального матеріалу, заучування навчальної інформації, використання рекомендованих джерел інформації) | Експозиційні (зміст навчання експонується на лабораторних експериментах, у рішеннях конкретних задач, різних видах ігрової діяльності); управлінські (організація і спрямування навчального процесу на досягнення |

| | | |
|---------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | запланованої мети). |
| Характеристика процесу навчання | Курс навчання вибудовується по розділах навчальних дисципліни. Навчання структурується за єдиним стандартом, що передбачає одоманітне поступове вивчення окремих дисциплін, непов'язаних між собою | Навчальні програми побудовані за принципом доцільності; наступність, термін вивчення визначаються готовністю до подальшого навчання. Навчання відбувається на основі міждисциплінарних модулів (блоків) |
| Готовність до навчання | Визначається переважно зовнішніми причинами: примусом, суспільним тиском | Визначається потребою вивчення того, що є важливим для рішення конкретних життєвих проблем. |
| Мотивація навчання | Штучна мотивація, яка ґрунтується на визначених цілях, що зацікавлюють тих, хто навчається | Дорослий учень відіграє провідну роль у формуванні мотивації і визначенні цілей навчання. |
| Використання життєвого досвіду | Доволі незначне, може використовуватися лише як орієнтир для вибору освітніх технологій | Процес навчання ґрунтується на використанні життєвого як освітнього, так і професійного |

По-третє, осучаснення педагогічних концепцій також поступово призводить до усвідомлення необхідності надання учням більшої свободи у процесі навчання.

Найбільш вагомі відмінності у моделях навчання – педагогічній й андрагогічній, М. Ноулзом викладені за дванадцятьма позиціями: самоусвідомлення того, хто навчається; досвід того, хто навчається; готовність до навчання; застосування набутих знань; орієнтація у навчанні; психологічний клімат у навчанні; планування навчального процесу; визначення потреб навчання; формулювання цілей навчання; проектування навчального процесу; навчальна діяльність; оцінювання результатів навчання (рис. 3).

Урахування зазначених положень надасть можливість розбудовувати діяльність щодо навчання дорослих, провідними відмінностями якої є активна роль самого дорослого учня, яка спирається на спільну діяльність (тих хто навчається і тих, хто навчає), за умови створення сприятливої, дружньої, ділової атмосфери.

Основоположні принципи андрагогічної моделі навчання. Як зазначалося вище становлення й розвиток системи освіти дорослих обумовлюється сучасними науково-технічними перетвореннями, новими вимогами до кваліфікаційного рівня фахівців, швидким застаріванням і накопиченням знань, удосконаленням технологій та сучасною організацією виробництва. Психолого-педагогічні дослідження дорослих здійснювалися К. Ушинським, у витоків теорії загальної освіти дорослих стояли М. Пирогов і В. Водовозов. Пізніше проблеми педагогіки дорослих та її місце в системі наук спробував розв'язувати Є. Мединський, який вперше виділив науку про виховання людини від народження через усе життя і назвав її

антропологією. У сучасній період цієї проблемою в Росії активно займаються С. Змейов, С. Вершловський та ін.

| | <u>Педагогічна модель</u> | <u>Андрагогічна модель</u> |
|---------------------------------|---------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Самоусвідомлення | Відчуття залежності | Усвідомлення поступової самокерованості |
| Досвід | Низький рівень | Значне джерело досвіду |
| Готовність до навчання | Визначається фізіологічним розвитком, соціальним примусом | Визначається прагненнями особистості та її бажанням оволодіти соціальним досвідом |
| Застосування набутих знань | Відтерміноване, віддалене | Безпосередньо |
| Орієнтація у навчанні | На навчальний предмет | На розв'язання проблем |
| Психологічний клімат у навчанні | Формальний, орієнтований на авторитет викладача, конкурентний | Неформальний, заснований на взаємоповазі і спільній роботі |
| Планування навчального процесу | Викладач | Спільно, суб'єктами навчального процесу |
| Визначення навчальних потреб | Викладач | Спільно, суб'єктами навчального процесу |
| Формулювання навчальних цілей | Викладач | Спільно, суб'єктами навчального процесу |
| Проектування навчального | Логіка навчального процесу, змістові одиниці | Залежно від рівня готовності до навчання, проблемні одиниці |
| Навчальні технології | Переважно технології передавання знань | Технологія пошуку нових знань на основі досвіду |
| Оцінювання результатів навчання | Викладач | Спільне – від навчальних потреб до оцінювання програм навчання |

Рис. 3. Відмінності освітніх моделей

Серед українських дослідників, які вивчали різні аспекти освіти дорослих, слід назвати С. Архипову, Н. Бідюк, Л. Даниленко, О. Жижко, Н. Ничкало, О. Огієнко, В. Олійника, Т. Протасову, І. Сагун, Л. Сігаєву. Проте попри значну кількість наукових праць і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми, досліджень, пов'язаних із обґрунтуванням основоположних принципів андрагогічної моделі навчання дорослих та визначенню оптимальних умов їх використання на практиці нині, на жаль, бракує.

Розв'язання окреслених завдань на практиці стає можливою лише за умови додержання дидактичних принципів, які за С. Гончаренком відображають теоретичні підходи до побудови будь-якого навчального процесу та керування ним. Так, В. Краєвський вважає, що усю номенклатуру принципів можна відобразити у трьох основних принципах [12, с. 55]:

1. Відповідності освіти рівню сучасної науки, виробництва та основним вимогам демократичного суспільства.
2. Врахування єдності змістової та процесуальної складових навчання, що передбачає сукупність усіх видів людської діяльності в їх взаємозв'язку з предметами навчального плану.
3. Структурної єдності змісту освіти на різних рівнях її формування з врахуванням особистісного розвитку і становлення особистості, який передбачає взаємну врівноваженість, пропорційність і гармонійність компонентів освіти.

У даному контексті слушним є зауваження В. Загвязинського щодо доцільності доповнення названого переліку принципом відображення в змісті освіти провідних елементів світової і вітчизняної культури, які розкривають потенціал особистісного розвитку того, хто навчається [10], а відтак сприяють культурологічній спрямованості процесу екологічної освіти дорослих. Водночас російські вчені доводять, що на кожному рівні навчальної діяльності доцільно урахувати такі компоненти: систему наукових знань; способи діяльності в типових ситуаціях; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу.

Обґрунтування змісту освіти дорослих, вимагає врахування таких основоположних принципів:

- відповідності змісту освіти рівню сучасної науки, виробництва та вимог розвитку сучасного демократичного суспільства;
- урахування єдності змісту та процесу навчання, що передбачає презентабельність усіх видів суспільної діяльності у взаємозв'язку з усіма предметами навчального плану;

- структурної єдності змісту освіти на різних рівнях його формування з урахуванням особистісного розвитку та становлення тих, хто навчається, на засадах взаємної урівноваженості, пропорційності й гармонійності компонентів освіти [12, с. 54-55].

Важливу роль в освіті дорослих виконують й загальнодидактичні принципи (свідомості й активності, наочності, систематичності та послідовності, міцності, доступності, науковості і зв'язку теорії з практикою), урахування яких сприяє доцільному структуруванню змісту, обранню позицій та установок, з якими суб'єкти навчального процесу підходять до організації навчання, пошуку його оптимізації. Так принцип індивідуалізації визначає необхідність врахування інтелектуальних, емоційних та інших особливостей дорослої людини; диференціації - сприяє успішному засвоєнню знань у відповідності до виявлених особливостей особистості; демократизації – забезпечує прояви ініціативи, творчості суб'єктів навчання. Усі принципи взаємопов'язані та взаємозалежні, вони доповнюють і зумовлюють один одного, утворюючи при цьому цілісну систему.

Оскільки ми розглядаємо освіту дорослих без чіткої конкретизації умов її реалізації на практиці, тобто у її формальному чи неформальному контексті, доцільно розкрити принципи, які є найбільш загальними в організації процесу навчання дорослих людей.

Принцип єдності трьох середовищ (навчальне, професійне, соціальне). Освіта для дорослих створюється як система, що об'єднує в освітній простір декілька різнорідних середовищ існування дорослих, де здійснюється їхня освіта. Навчальне середовище – середовище, де безпосередньо відбувається навчання у вигляді роботи над навчальним матеріалом, курсів під керівництвом викладача. Професійне середовище – середовище, у якому навчання поєднано з професійною діяльністю і здійснюється у специфічних формах, пов'язаних з її аналізом і розвитком засобом навчальних матеріалів і освітніх технологій. Соціальне середовище – середовище, у якому навчання впливає на формування нових цінностей життя і діяльності засобами участі дорослих в організованих процесах комунікації.

Принцип відкритості освітнього простору. Освіта є доступною, навчання може починатися з будь-якого рівня, на відстані, без відриву від основної діяльності. Наявна можливість для вибору умов навчання, яке поєднано з професійною діяльністю. Навчання спрямовано на саморозвиток – орієнтовано на зміни, внаслідок зміни освітніх потреб. Враховуються індивідуальні здібності осіб, що навчаються. Побудовано на основі комунікації між усіма суб'єктами освітньої системи. Створює умови для самоактуалізації за рахунок вибору «траєкторії» навчання.

Принцип синтезу трьох підходів до освіти. Андрагогічний підхід – створює можливості для врахування особливості дорослих, які навчаються, й водночас зайняті професійною діяльністю. Особистісно орієнтований підхід – орієнтує на врахування закономірностей розвитку особистості дорослих. Контекстний підхід – спрямовує на контекст освітнього процесу як умови перетворення навчальних знань в професійні.

Принцип діяльності. Зміст навчальних матеріалів необхідно вибудовувати навколо основних видів діяльності дорослих, що навчаються. В основі організації освітніх процесів мають бути враховані особливості професійної діяльності осіб, що навчаються. Організація процесу навчання має бути побудована на рефлексії дорослих, результатів їх власної діяльності.

Принцип постійної підтримки. Під час навчання дорослих мають бути передбачені різні форми підтримки їхньої діяльності на етапах: початку навчання; власне навчання; після засвоєння навчального матеріалу. Форми підтримки можуть бути різними, наприклад, консультування, інформування, оновлення навчальних матеріалів.

Принцип професійної мотивації. Разом з процедурами навчання має бути передбачена і впроваджена система мотивації дорослих до навчання через: отримання можливості неперервного консультування; отримання можливості оновлення інформаційного забезпечення професійної діяльності; отримання можливості кар'єрного росту засобами участі у навчанні [32, с.268-283].

Принцип елективності навчання. Його урахування означає надання тим, хто навчається, певної свободи у виборі цілей, змісту, форм, методів, джерел, терміну, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання.

Принцип розвитку освітніх потреб. По-перше, оцінювання результатів навчання відбувається шляхом виявлення реального ступеню засвоєння навчального матеріалу й визначення джерел інформації, без яких досягнення мети навчання стає неможливим; по-друге, процес навчання підпорядковується формуванню нових освітніх потреб у тих, хто навчається, а їх конкретизація відбувається після досягнення попередньої цілі навчання.

Принцип контекстності навчання (А.Вербицький). З одного боку навчання дорослих, переслідує конкретні, життєво важливі цілі для того, хто навчається, й орієнтовано на виконання ним соціальних ролей або удосконалення особистості, а з іншого, ураховує професійну, соціальну, побутову діяльність з опорою на просторові, часові, професійні чинники.

Принцип рефлексивності, заснований на свідомому ставленню до навчання, що становить вагому складову само мотивації дорослого учня.

Провідна особливість принципів андрагогічної моделі полягає у тому, що вони є визначають діяльність організації процесу навчання, тоді як принципи педагогічної моделі регламентують діяльність тих, хто навчається.

Методологія дослідження проблеми має опиратися на провідні положення державної політики в освіті й нові *фундаментальні принципи* в освіті дорослих, зокрема [22, с.72]:

- випереджувальній орієнтації на міждисциплінарний синтез і методологічну інтеграцію і андрагогічних досліджень;
- концептуального подолання класично-просвітницького проекту освіти дорослих для виходу на інноваційну парадигму;
- якісних відмінностей андрагогічної і педагогічної освіти;
- онтологічного плюралізму, що передбачає формування множинності типів мислення;
- трансцендентальності, що характеризується заглибленням людини у власні культурні і буттєві чинники, виходом за особисті межі і обмеження, а також визнанням у людині віртуальної глибини, невичерпності духовного світу;
- соціокультурного інституціонального аналізу, що передбачає роботу з культурними взірцями, духовно-моральним досвідом людини, структурами повсякденного життя;
- забезпечення еволюційної стійкості і стабільності прогресивної соціальної динаміки засобами розвитку неперервної освіти як соціального інституту;
- презумпція суб'єктності дорослої людини у виборі стратегій неперервної освіти.

Таким чином в андрагогічній моделі навчання ми виокремлюємо ми визначили три групи принципів: загальнодактичні, фундаментальні й андрагогічні. Оптимальні умови їх використання мають ураховувати як вікові особливості різних категорій дорослих, так і рівень їх соціальних потреб на відповідному життєвому етапі й у такий спосіб сприятимуть адаптації до швидкоплинних змін у сучасному суспільстві.

Сучасні тенденції розвитку освіти дорослих. Передусім сенс освіти дорослих можна пояснити її спрямованістю на усунення наявних суперечностей (рис. 4).



Рис. 4. Значення освіти дорослих у розв’язанні сукупності суперечностей

З урахуванням сучасної соціально-економічної ситуації України можна виокремити додаткові суперечності. Зокрема між інтенсивно змінюваними умовами життя в країні й недостатньою здатністю дорослої людини успішно адаптуватися до нової ідеологічної й соціокультурної ситуації; задекларованим визнанням ключової ролі освіти у суспільстві, що дає їй підстави посісти провідні позиції в культурі, визначати перспективи розвитку країни та ігноруванням випереджувальної функції освіти в суспільстві; об’єктивним підвищенням ролі освіти дорослих, її впливом на соціально-економічні процеси та відсутністю юридичного, фінансового й науково-методичного забезпечення.

Призначення освіти дорослих у вузькому контексті ґрунтується на забезпеченні кваліфікації відповідного рівня. Тоді як у широкому значенні вона покликана забезпечити доступ до якісної освіти, її відкритість як у горизонтальній, так і вертикальній площинах, що гарантує конкурентоспроможність й мобільність дорослих тощо.

Отже узагальнене значення освіти дорослих на сучасному етапі розвитку суспільства можна репрезентувати такими чинниками:

- 1) усвідомленням причетності кожної людини до світової спільноти з її культурними і професійними тенденціями, що є результатом глобалізації;
- 2) динамікою процесів і явищ оточуючого середовища, які необхідно усвідомлювати, сприймати, адаптуватись до них;
- 3) суттєвими кількісними й змістовими змінами інформаційного простору, що вимагає умінь самостійно здобувати й переопрацьовувати інформацію, переносити і використовувати її в нових, змінених умовах;

- 4) посиленням суб'єктивної позиції в соціумі, що потребує відповідальності за власне життєзабезпечення;
- 5) зростанням ролі особистості, її інтересів, комунікативних здібностей.

Водночас зазначимо, системна криза, спричинена кардинальними змінами в соціально-економічних відносинах, активний світовий курс на ринкову економіку змінили ситуацію в сфері освіти дорослих. Ці зміни, як вважають вчені, неоднозначні та мають як позитивний (усвідомлення світовою спільнотою ролі освіти дорослих), так і негативний вияв (скорочення термінів навчання, комерціалізація багатьох напрямів освіти дорослих, регіоналізація освіти).

Однак, на нашу думку, нині в освіті дорослих переважають позитивні зміни. По-перше, *це розгалуження її цілей і напрямів*. Зокрема, нині окрім відомих й усталених цілей – соціальної, адаптивної, інформативної тощо важливого значення набувають такі *цїлі* як відновлення стабільності, забезпечення динамічного розвитку суспільства, саморозвиток особистості, розвиток її громадянської позиції, професійної, побутової сфер. Тоді як серед нових *напрямів* освіти дорослих, що тільки набувають вагомості в нашій державі, але вже добре відомі в європейських країнах, слід назвати освіту людей похилого віку, професійне навчання людей з обмеженими можливостями, освіту людей тимчасово позбавлених волі. По-друге, *це урізноманітнення освітніх послуг*, які надаються дорослим. Наприклад, внутрішньофірмове, корпоративне навчання, короткотермінові курси і семінари, навчання на виробництві, а також поширене нині приватне навчання (наприклад, навчання іноземним мовам, керуванню автомобілем тощо). По-третє, *трансформація чинних структур освіти дорослих* у більш гнучкі, здатні відповідати сучасним вимогам (наприклад, створення на базі вечірніх шкіл поліфункціональних Центрів освіти дорослих; трансформація гуртків за інтересами в Університети для людей третього віку; модифікація курсів підвищення кваліфікації тощо). Характерною ознакою сучасної освіти дорослих є не тільки участь суб'єкта навчання у виборі освітнього напрямку, але й участь у відборі й структуруванні змісту навчання, його форм, технологій, темпу навчання, активне використання сучасних інформаційних технологій.

На підставі аналізу вітчизняного й зарубіжного досвіду освіти дорослих, наукових досліджень, здійснюваних Інститутом освіти дорослих РАО, професор О. Тонконога визначає напрями, за якими доцільно удосконалювати цей освітній напрям в Росії [21]. З певною трансформацією зазначених положень, урахуванням вітчизняного менталітету та історичного досвіду можемо виокремити напрями, що нині потребують особливої уваги в Україні:

1. Розвиток освіти дорослих як цілісної системи.

2. Розроблення юридичної підтримки.
3. Обґрунтування механізмів державного визнання освіти дорослих як одного із пріоритетних напрямів.
4. Корекція цілей і змісту.
5. Ліквідація функціональної неграмотності.
6. Розроблення стратегії регіонального розвитку освіти дорослих.

Проаналізуємо кожний з них більш детально. *Перший напрям* – спрямований на розвиток освіти дорослих як цілісної системи, що відтворює гарантії і права кожного громадянина країни на неперервну освіту впродовж життя; необхідність зорієнтувати її на загальнолюдські цінності, ідеали гуманізму; гармонізувати інтереси особистості й суспільства, а також зробити її доступною для всіх верств населення, створити об'єктивні умови для максимального розвитку особистості, реалізації усіх особистісних потенційних можливостей, що сприятиме як успішній адаптації до мінливих соціально-економічних умов, так і соціальній захищеності дорослої людини.

Другий напрям - розроблення юридичної підтримки освіти дорослих, зокрема прийняти Закон України «Про освіту дорослих» та відповідні підзаконні акти. Доцільно закріпити гарантії розвитку освіти дорослих через виокремлення спеціальних статей бюджету, розроблення механізму фінансової підтримки для всіх дорослих громадян незалежно від рівня набутої раніше освіти, прибутків і місця проживання, віку, стану здоров'я.

Третій напрям – обґрунтування механізмів державного визнання освіти дорослих одним із пріоритетних напрямів, які сприятимуть виходу держави із системної кризи та уможливллять прискорення соціально-економічних реформ. Для цього на державному й регіональному рівнях необхідно збільшення державних інвестицій в різні форми освіти дорослих, зокрема здійснення перепідготовки й підвищення кваліфікації кадрів за новими дефіцитними професіями, перенавчання безробітних. Особливої уваги потребують освітні форми щодо соціальної адаптації громадян, які в умовах ринкової економіки втрачають роботу або стають функціонально неграмотними.

Четвертий напрям. Оскільки нині активно поширюється комерціалізація освіти дорослих, яка передусім пов'язана зі скороченням термінів навчання, посиленням прагматизму, що певною мірою загрожує розвитку творчого потенціалу особистості, доцільно здійснити корекцію цілей і змісту освіти дорослих. Водночас процес навчання дорослих не може обмежуватися вузькоутилітарними цілями, а відтак вимагає орієнтації на розширення загальної культури, усвідомлення не тільки особистих, національних але й загальнолюдських соціальних проблем, формування відповідальності за результати і наслідки своєї професійної й побутової діяльності.

П'ятий напрям - спрямування зусиль на ліквідацію функціональної неграмотності, що за умови швидкоплинності змін у сучасному суспільстві, набуває нині особливої актуальності й вимагає дедалі більшої адаптації до цих змін. У цьому сенсі передні позиції посідає необхідність ліквідації економічної, екологічної, комп'ютерної неграмотності, що дасть змогу дорослій людині бути активним суб'єктом суспільного життя. Розв'язання цієї проблеми спонукає по-новому поставитися до питання технологій освіти і навчання дорослих.

Шостий напрям. В умовах виходу з кризи доцільно розробити стратегію регіонального розвитку освіти дорослих з урахуванням соціально-економічних, демографічних, національних, культурних та інших чинників й особливостей регіону.

Таким чином, зміни в сфері освіти дорослих безпосередньо пов'язані з процесами, що відбуваються в соціально-політичному та економічному житті соціуму, водночас мають характер тенденцій. Спробуємо саме з цих позицій виокремити та проаналізувати провідні тенденції освіти дорослих.

На наше переконання, *провідною тенденцією* сучасної освіти дорослих, є трансформація, розширення її змістового поля. Нині освіту загалом й освіту дорослих зокрема, усе більшою мірою ототожнюють не тільки з формальним навчанням. Будь-яка діяльність сьогодні трактується як освітня, якщо має на меті змінити установки й моделі поведінки особистості шляхом передавання нових знань, розвитку нових умінь й навичок. Отже, відбулася інституціоналізація різних, у тому числі, й нових форм освіти.

Як свідчить аналіз наукових досліджень, розвиток неформальної й інформальної освіти є вагомим, закономірним чинником розбудови демократичних процесів в освіті. Їх актуальність відображено у нормативних документах міжнародних організацій ЮНЕСКО, Європейського Союзу, Міжнародної організації праці тощо. Наприклад, у Меморандумі Європейської Комісії 2000 р. представлено рекомендації щодо розвитку неформальної освіти, яка є важливою складовою неперервного навчання, дає молоді й дорослим змогу набувати знання, уміння й навички, виробляти погляди й адаптуватися до постійних змін у соціальному середовищі [15].

Шведський вчений Г. Блід стверджує, що неформальна освіта має глибше історичне коріння ніж формальна [26]. Зауважимо, що нині система неформальної освіти у розвинених країнах посідає один щабель з формальною, а подекуди й вищий, оскільки саме тут людина знаходить оптимальні умови для творчого особистісного розвитку.

Наступна тенденція також має ознаки, за якими її можна віднести до *провідних*, це – зміна концепції освіти дорослих від функціонально-професійної підготовки до розвитку особистості. Донедавна освіту дорослих розглядали звужено, переважно задля забезпечення суто економічного

зростання й підвищення шансу на працевлаштування. Проте сучасна місія освіти взагалі, й освіти дорослих зокрема, є значно ширшою і полягає в залученні громадян до повноцінного багатоаспектного суспільного життя, пов'язаного не лише з ринком праці. Адже потреба навчатися впродовж життя дедалі виразніше відіграє ключову роль у відновленні стабільності, динамічного розвитку суспільства, його громадянської, професійної, побутової сфер. Освіта дорослих в усіх її вимірах – формальному, неформальному, інформальному, – спрямована на саморозвиток особистості й відповідно, повинна мати підтримку на державному рівні. Саме такий підхід разом із гарантією права особистості на освіту в будь-якому віці є базовою нормою законодавчих актів у розвинених європейських державах.

Концептуальною тенденцією сучасної освіти дорослих є її неперервність. Філософсько-педагогічна ідея неперервної освіти уособлює поєднання декількох змістових цілеспрямувань. По-перше, це пролонговане засвоєння особистістю соціокультурного досвіду з використанням усіх ланок освітньої системи; по-друге, дотримання принципів організації чинної системи освіти, освітньої політики, спрямованої на створення умов для навчання людини впродовж усього її життя; по-третє, забезпечення логічного взаємозв'язку і наступності різних ланок освіти.

У європейській і світовій теорії і практиці неперервної освіти дорослих сформульовано ключові принципи, на засадах яких й відбувається розвиток цього освітнього напрямку: нові базові знання і навички для усіх; збільшення інвестицій у людські ресурси; інноваційні методики викладання і навчання; нова система оцінювання набутої освіти; розвиток системи консультування; наближення освіти до особистості. Постійне набуття нових знань, методик і технологій є безумовним чинником підтримки відповідної кваліфікації спеціалістів, що й обґрунтовує провідний принцип сучасної освіти – її неперервність, який визначає стратегічний орієнтир суспільного прогресу.

Отже трансформація первинної (початкової, середньої, вищої) освіти у неперервну, яка триває протягом усіх періодів дорослого життя, стає характерною тенденцією для переважної більшості розвинених країн світу.

Тенденція еволюціонування знання у важливе вартісне джерело інформаційного суспільства. У сучасному суспільному розвитку джерелом прибутку активно стають знання, інновації та форми і засоби їх практичного впровадження. Нині знання активно посідають повідні позиції в економічному розвитку, а відтак радикально змінюється роль освіти в структурі суспільного життя та співвідношення таких сфер як освіта і економіка. Новий тип економічного розвитку, що закорінюється в інформаційному суспільстві, спонукає людину декілька разів протягом життя змінювати професію, постійно підвищувати кваліфікацію. Доведено, що нині вищі навчальні заклади не можуть забезпечити своїх абсолювентів обсягом

знань, достатніх не тільки на усю подальшу професійну діяльність, але й для розв'язання різних життєвих ситуацій сьогодення. Окрім того інтенсивне зростання інформації та її постійне оновлення, яке відбувається через кожні 5-10 років, вимагає поновлювати знання, задля відповідності зрослим життєвим вимогам.

Наприклад, з 70-х років минулого століття переважна більшість керівників американських корпорацій почали розглядати витрати на навчання як прибуткові капіталовкладення, а відділи розвитку персоналу й навчальні центри – як структурні підрозділи, що беруть активну участь в створенні прибутку. Так, у 80-х роках XX ст. промислові корпорації США витрачали на освіту й професійну підготовку свого персоналу понад 60 млрд. доларів, а на підприємствах, що їм належали, навчалось близько 8 млн. осіб – приблизно стільки ж студентів налічували вищі навчальні заклади країни.

Отже сфера освіти нині суттєво перетинається з економічною сферою життя суспільства, а освітня діяльність стає важливою компонентою його економічного розвитку. Окрім того інформація і теоретичні знання є стратегічними ресурсами країни, а рівень розвитку освіти значною мірою визначає її суверенітет і національну безпеку.

Таким чином стратегічна фундаментальна ідея розвитку системи освіти дорослих набуває особливої цінності, такої як цінність розвитку особистості, суспільства, культури, вона поступово стає провідним принципом державної політики, визначається як методологічний регулятор розвитку як особистості, так і держави загалом, забезпечує нову якість розвитку, відкриває принципово нову історичну епоху розвитку суспільства. Нагальність розвитку системи освіти дорослих визначається тим, що рівень освіченості суспільства має випереджувати рівень його розвитку, зокрема, соціальної, виробничої сфери, економіки. Тоді як «онтологізація духовно-морального розвитку (просвітлення) дорослої людини, здійснюване в межах її сприйняття як суб'єкта духу, людини, яка в складному пошуку гармонії між матеріальним і духовним, входить в зону надлюдського внутрішнього (божественного) начала і розуміє, що затверджувати у світі треба не себе, а порядок навколо себе» [18, с.12].

Отже, освіта дорослих дедалі більше набуває вагомості у сучасному соціумі, її провідними тенденціями стають навчання впродовж життя, піднесення вагомості знанієвої компоненти сучасного соціально-економічного розвитку, дисемінація, урізноманітнення змісту, форм і методів, трансформація й оновлення усталених структур і провайдерів.

Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх викладачів до навчання дорослих. За соціальними прогнозами міжнародних організацій у XXI ст. освіта дорослих відіграватиме важливу роль у контексті забезпечення

сталого й збалансованого прогресу особистості, держави, суспільства загалом.

Зазначимо, що в сучасних умовах систематичного навчання потребують не тільки люди з певним рівнем освіченості й стабільним соціально-суспільним статусом, але й люди з обмеженими можливостями, люди, які належать до так званих кризових, маргінально-соціальних груп, люди похилого віку та ін. Нині у європейській і світовій теорії і практиці неперервної освіти дорослих сформульовано ключові позиції, на засадах яких й відбувається розвиток цього освітнього напрямку. Вони є базовими, універсальними, а отже можуть слугувати підґрунтям як для розбудови системи освіти дорослих в Україні, так і підготовки майбутніх викладачів для роботи з дорослими. Зокрема, нові базові знання і навички для усіх, збільшення інвестицій у людські ресурси, інноваційні методики викладання і навчання, нова система оцінювання набутої освіти, розвиток системи консультування, наближення освіти до особистості.

Серед основних чинників, які ілюструють важливість неперервної освіти, можна виокремити такі:

1. Впровадження нової техніки, виробництво сучасних товарів, ліквідація або кардинальні зміни у виконання певних видів робіт вимагають відповідної кваліфікації, яка не може бути гарантована базовою вищою освітою.
2. Світ перетворюється в ринок з високим рівнем конкуренції між країнами, а країни, які мають сучасну систему інженерної вищої освіти і програми неперервної освіти, є лідерами в умовах цієї конкуренції. Відтак мають можливість в короткі терміни відповісти на будь-який «виклик» підвищенням продуктивності інженерної і управлінської праці.
3. Зміни в усіх сферах життя – головний елемент сучасності. Неперервні й швидкі зміни в технології вимагають неперервного навчання персоналу.
4. Для фірми більш ефективним є підвищення кваліфікації своїх співробітників в системі неперервного навчання, аніж залучення нових кадрів [8].

Важливою передумовою підвищення якості освіти дорослих є орієнтація на пошук нового андрагогічного досвіду. Нині в освіті дорослих відбувається трансформація традиційних способів передавання готових знань, створюються нові технології, які уможливають задоволення потреб як окремої особистості, так і суспільства загалом.

За таких умов в організації освітнього процесу дорослих провідні позиції посідає компетентнісний і діяльнісний підходи, коли метою і змістом програм стає діяльність. З цих позицій освіту дорослих можна брати до уваги

як процес, що сприяє створенню технології «занурення» в знання, тобто технології, що є адекватною творчої індивідуальності. Таким чином необхідно створити умови для розвитку технологічної культури дорослих, які навчаються в системі формальної або неформальної освіти.

Отже стає очевидним, що для роботи в освітньому середовищі з дорослими потрібні високоосвічені професіонали, які мають відповідну професійно-психологічну підготовку, що ґрунтується на андрагогічних засадах.

Проаналізуємо позиції, які вимагають уточнення в процесі підготовки майбутнього викладача до роботи з дорослими. Передусім доцільно визначитися щодо суб'єктів навчального процесу, зокрема того хто навчає (андрагог) й того, хто навчається (дорослий учень).

Щодо дефініції «дорослий учень». Зазначимо, що нині вона ще не набула остаточної завершеності. У документах з освіти дорослих можна знайти такі визначення «дорослий учень» – особа дієздатного віку, так або інакше суміщає навчальну діяльність із занятістю у сфері оплачуваної праці (Проект Концепції розвитку освіти дорослих в державах-учасниках Співдружності Незалежних Держав); це соціально зрілий, у цілому сформований індивід, який уже має статус оплачуваного робітника і повноправного громадянина, діяльного члена різнорідних соціальних обов'язків. Дорослими учнями є: учні вечірньої заочної, загальноосвітньої школи, які працюють; студенти вечірнього і заочного відділення у закладах середньої і вищої професійної освіти; аспіранти заочники; особи, які проходять той або інший курс за дистанційною формою навчання; ті, хто здобуває професію на робочому місці; слухачі курсів та інститутів підвищення кваліфікації; особи, які проходять підготовку або перепідготовку у зв'язку із змінами у змісті їх трудових функцій; особи, які опановують нову професію в курсовій або іншій формі; учасники програм ролівої освіти; учасники програм неформальної освіти, що має аматорське спрямування; особи, які займаються керованою самоосвітою [16]. Необхідно наголосити, що дорослість пов'язують не стільки з віком людини, скільки з соціально-психологічними факторами, які усвідомлюються самою людиною й визнаються суспільством.

В науковій літературі можна знайти різні типології працівників освіти дорослих. Наприклад, Е. Весоловська вирізняє такі: андрагог-вчитель; андрагог-аніматор і андрагог-організатор [28]. Натомість М. Марчук на підставі формалізації освітньої праці поділяє андрагогів на дві категорії:

- 1) вчителі шкільної освіти дорослих;
- 2) вчителі позашкільної освіти дорослих [27, с. 345].

Щодо діяльності першої категорії андрагогів. Вона, на думку дослідника, має відносно систематичний характер, здійснюваний на високо

формалізованих засадах, відбувається на усталених організаційно-дидактичних засадах, на основі конкретних навчальних програм, є об'єктом контролю і оцінювання. У другій категорії, до якої належать вчителі шкільної освіти дорослих, М. Марчук здійснює подальший поділ за рівнями й типами навчання [27]:

- вчителі стаціонарних (вечірніх) шкіл: організують процес навчання переважно в класово-лекційній системі (характерний для середнього рівня) і лекційно-семінарській (у вищих школах) – провідний стиль: експерт – викладач має високий рівень знань, дає вказівки, розпорядження, команди, робить вибір й відповідає за нього;

- вчителі заочних (кореспонденційних) шкіл: організовують й керують самонавчанням – провідний стиль: консультант – викладач дає вказівки щодо навчання, допомагає у розв'язуванні виникаючих проблем;

- вчителі екстернатних шкіл: діяльність спрямована на допомогу засвоєння навчальної інформації, визначенні джерел знань і наданні консультацій та проведення іспитів – провідний стиль: спостережливий опікун – стимулює до активності, не сварить, у разі потреби дає поради;

- вчитель змінних форм навчання (поєднання стаціонарного з заочним навчанням) – поєднання стилів експерта з консультантом.

Група працівників позашкільної освіти дорослих є надзвичайно різноманітною. Так, А. Веселовска виокремлює аніматорів, організаторів, а також лекторів, інструкторів, бібліотекарів, редакторів, рецензентів публікацій з андрагогіки, працівників освітньо-культурної діяльності [28, с.95-98]. Конкретизуючи цю класифікацію І. Каргул вирізняє три категорії [30]: власне працівники, які саме надихають дорослих на різноманітну артистично-культурну діяльність; інструктори – організують традиційні секції і гуртки по інтересах в будинках культури та аніматори – організатори різноманітних аматорських форм культурної активності, головною метою яких є розвиток активності учасників заходу.

Іншої класифікації кадрів позашкільної освіти дорослих дотримується Тадеуш Александр. Зокрема він пропонує такий поділ:

- керівники освітньо-культурних майданчиків, центрів навчання і підвищення кваліфікації, будинків і осередків культури, бібліотек, які організують різні форми навчання дорослих;

- інструктори, які здійснюють конкретну освітню й виховну діяльність з дорослими;

- організатори й реалізатори культурно-освітньої діяльності;

- суспільні діячі (волонтери) різних інституцій і освітніх і культурних майданчиків для дорослих [24, с. 351-362].

Таким чином різноманітна типологія кадрів освіти дорослих є наслідком діяльності в різних інституціональних умовах, виконання різноманітних завдань і функцій, специфічними компетенціями, спрямованими на досягнення мети.

У політичному контексті С. Качор виокремлює такі функції андрагогів як виховну, дидактичну, суспільної діяльності, наукову, суспільно-опікунську та інноваційну [29]. Аналогічну думку щодо функцій вчителів дорослих після зламу 1989 р. сформулював Ч. Банах, додавши до їх числа функцію навколишнього середовища і соціалізації [25]. Одночасно вчений запропонував розглядати ці функції в сенсі професійних компетенцій: навчання й сприяння розвитку; виховання і самовиховання дорослих учнів; опіки, вирівнювання рівнів навчання; діагностування; ре соціалізації; інноваційно-реформаторській діяльності; співпраці з середовищем проживання і праці; організації власної праці. Такий узагальнено-директивний підхід до функцій і компетенцій андрагога, як стверджує М. Марчук, не знаходить визнання серед прихильників критичної андрагогіки, які концепцію навчання дорослих та його функції трактують як наслідки моноцентризму, інституціональності, як важливих рис національної системи освіти дорослих, що сприяє певній регуляції, інформації та стандартизації суспільного життя [27, с. 340-341.]

З позиції критичної андрагогіки головне завдання андрагога полягає у підготовці дорослої людини використовувати змінену інформацію в життєвому досвіді, допомозі у віднайденні джерел об'єктивізації, у визначенні обмежувальних чинників суспільного життя, розумінні зв'язків особистості з реальним життям та особистісних й позаособистісних чинників, що окреслюють цей зв'язок. Більш конкретно з приводу завдань, які покликані виконувати андрагоги, висловлюється М. Марчук. Так, на думку вченого, професійна діяльність андрагога має допомогти дорослій людині зрозуміти життєву ситуацію, узагальнювати і пояснювати необхідні життєві цілі й компетенції, а також презентувати адекватні програми та шляхи їх реалізації [27, с.339].

Підготовка майбутнього викладача до роботи з дорослими вимагає обізнаності з формами освіти дорослих. Нині найбільш поширеними є такі: *формальна* (передбачає навчальний процес на нормативній основі й відбувається за навчальним планом, його результатом є отримання відповідного сертифікату), *неформальна* (орієнтована на фактичний результат – нове самовизначення, інформованість, способи діяльності – курси, семінари, гуртки, лекторії), *інформальна* (не регламентується й відбувається через засоби масової інформації, спілкування). Проте такий поділ є достатньо умовним, усі форми є взаємопов'язаними. Так у п.3 Гамбурської декларації про навчання дорослих, записано, що освіта дорослих

охоплює увесь комплекс процесів формального або іншого навчання, з допомогою яких люди, з точки зору суспільства, до якого вони належать, є дорослими, збагачують свої знання і удосконалюють технічні і професійні кваліфікації або ж застосовують їх у новому напрямі для забезпечення своїх потреб і потреб свого суспільства [3]. Проте тенденції, яких набуває сучасна освіта дорослих, пов'язані передусім із посиленням її змістового (урізноманітнення форм і методів навчання) і організаційного (збільшення мережі закладів) відокремлення від традиційної освіти. Таким чином, ґрунтовного вивчення вимагає проблема вибору доцільних форм і методів навчання дорослих у залежності від мети, що стоїть перед дорослим учнем.

Ефективність навчання дорослих залежить від багатьох чинників – мотивації, рівня підготовленості, прагнення навчатися, підвищувати свій професійний рівень, а відтак вимагає різних підходів й принципів у реалізації цілей навчання.

Водночас процес освіти дорослих не може відбуватися без урахування вікових особливостей дорослих. Так психологи виокремлюють п'ять провідних особливостей, які вирізняють дорослого учня від учня або ж студента:

1. Дорослий усвідомлює себе самотійною самокерованою особистістю й критично ставиться до усіх намагань щодо керування ним, навіть якщо уголос це не висловлює.
2. Дорослий має життєвий, соціальний та професійний досвід, який формує його світогляд, з позицій якого він оцінює усю інформацію, яка надходить.
3. Мотивація навчання дорослого має прагматичний характер, оскільки у навчанні він вбачає можливість розв'язати власні життєві проблеми (кар'єра, спілкування, дозвілля тощо).
4. На відміну від учня або студента він прагне до невідкладного застосування набутих знань або ж невідкладного задоволення від самого процесу навчання.
5. Дорослі люди прагнуть вчитися, якщо реально вбачають необхідність навчання та можливість використати його результати для покращання своєї діяльності. Зазвичай дорослі активно беруть участь у процесі навчання, додаючи у навчальні ситуації власний досвід, життєві цінності та прагнуть співвіднести або ж підпорядкувати перебіг навчання власним цілям і задачам.

Сприйняття інформації дорослим супроводжується її емоційним оцінюванням, при цьому мозок намагається «заблокувати» будь-яку інформацію, яка супроводжується негативною емоцією (навіть якщо це просто відчуття голоду, незручний стілець тощо).

Освіта дорослого вимагає чіткого визначення статусу викладача, який здійснює навчальну діяльність серед різних категорій дорослого населення, та його професійні обов'язки.

У педагогічній моделі головною функцією викладача є функція «джерела знань». У межах андрагогічної парадигми, на думку С. Змейова, викладач є експертом у галузі технології навчання дорослих, організатор спільної діяльності, з тим, хто навчається, консультантом, натхненником, співавтором індивідуальної програми навчання, створювачем комфортних умов процесу навчання, і на останок, джерелом знань, умінь і навичок [11].

Цікавою є позиція російського ученого С. Вершловського, який вважає, що у системі освіти дорослих викладач насамперед є організатором навчання, який поєднує у своїй професійній діяльності й інші функції, виконуючи при цьому три ролі [7, с.33-36]:

- «лікаря-психотерапевта», який надає допомогу у поновленні мотивації до навчальної і професійної діяльності, знижує рівень тривожності суб'єктів навчання;
- «експерта», який володіє змістом як андрагогічної, так і професійної діяльності, тих хто навчається;
- «консультанта», який володіє методологією андрагогічного супроводу процесу самоосвіти дорослих (цільове підвищення кваліфікації, випереджувальне навчання основам науково-дослідницької роботи, допомога у створенні проектів професійного і особистісного розвитку).

Виконання таких ролей викладача, який працює з дорослими вимагає дотримуватися трьох принципів.

Принцип рівності. Необхідно відразу показати, що викладач є таким самим учасником процесу навчання, як і усі інші. Тут має значення усе: від того як розставлено меблі, стилю спілкування (необхідно не доповідати, а вести бесіду). Необхідно налаштувати аудиторію на можливість обговорювати будь-яку інформацію. Обов'язковою умовою є повага до точок зору аудиторії, право на особисту думку, урахування життєвого досвіду тих, хто навчається. Тут не важливо, що цю думку можуть висловити не науковими термінами, а простими словами, оскільки для дорослого важливими є не формулювання, а розуміння й «сприймання» висловленого.

Принцип активної творчості. Досвід, який є у кожного з нас, призводить до створення стереотипів, й усе нове ми прагнемо зрозуміти і зробити так, як звикли. Для усунення стереотипів і підготувати аудиторію для сприйняття нового знання та генерації свіжих ідей, необхідно створити відповідну атмосферу в групі. Вчені вивели своєрідну піраміду навчання: дорослий засвоює 20% того, чує; 40% того, що чує і бачить; 60% того, що чує, бачить і обговорює; і 80% того, що намагається сформулювати самостійно. Отже, в ідеальному випадку, нове знання має не просто

обговорюватися, але й самостійно формулюватися. А для цього важливим є і яскрава наочність, і обговорення в мікро групах, і поєднання непок'єднуваного, і рух, музика тощо.

Третій принцип – особистість. Іноді цей принцип плутають з індивідуалізацією, проте тут є принципова різниця. За умови індивідуалізації навчання той, хто навчає, має знайти спосіб урахувувати індивідуальні особливості усіх членів групи (хтось вимагає пояснень на прикладі, комусь потрібні таблиці, схеми тощо). За особистісного підходу заняття йде по універсальній схемі, яка ураховує принципові особливості усіх дорослих. При цьому слід пам'ятати, що кожний з них – особистість із притаманними особливостями.

Методичні аспекти освіти дорослих. Нині ученими виявлено тенденції розвитку освіти дорослих (С. Змейов, О. Кармаєва, Є. Нікітін), обґрунтовано принципи навчання дорослих (О. Вербицький, В. Виноградов, О. Казакова, О. Прикот та ін.), досліджено диференціацію післядипломної педагогічної освіти загалом та її зміст у системі підвищення кваліфікації зокрема (І. Анциферова, Є. Белозерцев, В. Демчук, Н. Клокар, Ю. Кулюткін, В. Маслов, В. Олійник, Н. Протасова, Н. Ситников, В. Пуцов, Г. Сущенко, Є. Тонконога, М. Чегодаєв та ін.); розроблено соціологічні й психологічні особливості користувачів додаткових освітніх послуг (Ю. Волков, Г. Сухобська); схарактеризовано інноваційні форми і методи навчання дорослих (М. Кларин, П. Щедровицький та ін.).

Водночас у сучасних умовах відбувається активне впровадження компетентнісного підходу, що відповідає стратегії розвитку сучасної вітчизняної освіти й продиктовано вимогами ринку праці. Проте ці вимоги нині не у повному обсязі враховуються в процесі підготовки майбутніх фахівців у ВНЗ. Зазвичай вони не пов'язані із конкретними дисциплінами, мають надпредметний характер, віддзеркалюють оновлення самої професійної діяльності, а відтак вимагають від дорослої людини, яка вже здобула освіту, опанування гнучких технологій змінюваного поля діяльності. Такі вимоги автори називають базовими навичками (В. Байденко), базовими кваліфікаціями (О. Новиков), ключовими компетенціями (Є. Зеєр). Отже нині від дорослої людини вимагається постійно зміцнювати особистісні й соціальні ресурси в умовах постійного оновлення потреб соціально-економічних потреб. Реалізувати їх на практиці доросла людина в змозі лише у процесі постійного поновлення знань.

Ефективність навчання дорослих залежить від багатьох чинників – мотивації, рівня підготовленості, прагнення навчатися, готовності підвищувати свій професійний рівень, а відтак вимагає різних підходів у реалізації цілей навчання. Зазвичай дорослі люди прагнуть вчитися, якщо реально вбачають необхідність навчання та можливість використати його

результати для покращання своєї діяльності. Дорослі активно беруть участь у процесі навчання, додаючи у навчальні ситуації власний досвід, життєві цінності та намагаються співвіднести або ж підпорядкувати перебіг навчання власним цілям і задачам.

Американський психолог К. Роджерс доводить, що доросла людина є ініціатор власного навчання й відповідальним та активним учасником самого процесу навчання. Вчений сформулював психологічні особливості людей, що створюють передумовами її успішного навчання [20, с. 77-78]:

- людина за своєю природою має суттєвий потенціал до навчання;
- навчання може бути ефективним за умови актуальності його предмета і коли особистості людини (його «Я» нічого не загрожує);
- навчання охоплює усю особистість, а відтак спонукає до змін в самоорганізації й самоусвідомленні;
- переважна складова навчання досягається дією, за умови збереження відкритості досвіду;
- самокритика і самооцінка сприяють творчості, підвищенню незалежності й упевненості у собі.

Загалом, андрагогічний підхід ґрунтується на обов'язковому врахуванні особливостей дорослих:

- у процесі навчання провідну роль відіграють потреби, мотиви і професійні проблеми тих, хто навчається;
- дорослій людині необхідно надати можливості для самостійності, самореалізації, самокерованості;
- досвід дорослої людини може бути використаний як під час її власного навчання, так і у процесі навчання колег;
- навчальний процес необхідно орієнтувати не на набуття знань взагалі, а на розв'язання значущої для того, хто навчається, проблеми – надання допомоги у досягненні конкретної мети;
- результати навчання можуть відразу використовуватися на практиці;
- навчання відбувається в умовах суттєвих обмежень (соціальних, часових, фінансових, професійних тощо);
- навчання вибудовується як спільна діяльність тих, хто навчає і навчається, у результаті чого їх взаємовідносини у навчального процесі наближаються до партнерського рівня;
- доцільно враховувати попередній життєвий досвід, який зазвичай формує у дорослої людини низку бар'єрів, як правило, психологічного характеру, і може заважати ефективному навчанню (стереотипи, установки, страх тощо).

Сприйняття інформації дорослим супроводжується її емоційним оцінюванням, при цьому мозок намагається «заблокувати» будь-яку інформацію, яка супроводжується негативною емоцією (навіть якщо це просто відчуття голоду, незручний стілець тощо). Дорослі люди прагнуть вчитися, якщо реально вбачають необхідність навчання та можливість використати його результати для покращання своєї діяльності. Зазвичай дорослі активно беруть участь у процесі навчання, додаючи у навчальні ситуації власний досвід, життєві цінності та прагнуть співвіднести або ж підпорядкувати перебіг навчання власним цілям і задачам.

Не можна обійти увагою й таку особливість навчання дорослої людини як наявність численних сімейних та соціальних обов'язків. Так само необхідно зважати й на те, що дорослі набувають нові знання і навички з різною швидкістю, а відтак індивідуалізація навчання має посісти провідне місце у навчальному процесі, так само як урахувувати необхідність підвищувати самооцінку та відчуття особистого достоїнства кожної людини.

Водночас, на думку К. Роджерса, на сучасному розвитку суспільства, з притаманними йому постійними змінами, у процесі навчання необхідно перенести акцент з викладання на учіння, організоване не як трансляцію інформації, а як фасілітацію усвідомленого учіння. Такий перебіг подій К. Роджерс розглядає як прояв нового мислення, як справжню реформу освіти [20]. Отже постає проблема зміни підходів в організації і формах освіти дорослих.

Дослідження проведені у США в 1980-х роках (*National Training Laboratories in Bethel, Maine*) [33], дозволили узагальнити дані щодо ефективності (середньоарифметичне значення проценту засвоєння знань) різних методів навчання дорослих. Ці результати представлені на схемі «Піраміда навчання» (Рис. 5).

Водночас, багато дорослих відчувають труднощі у навчанні. Передусім це пов'язують із неготовністю до змін та певними психологічними чинниками: хвилюванням за свій авторитет, побоюванням виглядати некомпетентними серед колег, невідповідність власного образу «солідної людини», усталених поглядів на роль учня. Наразі складність навчання дорослих загострюється й відчутним впливом старої парадигми навчання, з притаманними недоліками, такими як догматичний стиль навчання, лекційна форма проведення занять, переважання технократичного мислення, орієнтація на засвоєння готових знань та індивідуальні форми роботи.

Як відомо, андрагогічний підхід ґрунтується на урахуванні особливостей навчання дорослих [11], яке має такі особливості:

- у процесі навчання провідну роль відіграють потреби, мотиви і професійні проблеми тих, хто навчається;

- дорослій людині необхідно надати можливості для самостійності, самореалізації, самокерованості;
- досвід дорослої людини може бути використаний як під час її власного навчання, так і у процесі навчання колег;
- навчальний процес необхідно орієнтувати не на набуття знань взагалі, а на розв’язання значущої, для того, хто навчається, проблеми: надання допомоги у досягненні конкретної цілі;
- результати навчання можуть відразу використовуватися на практиці;
- навчання відбувається в умовах суттєвих обмежень (соціальних, часових, фінансових, професійних тощо);
- навчання вибудовується як спільна діяльність тих, хто навчає і навчається, у результаті чого їх взаємовідносини у навчального процесі наближуються до партнерського рівня;
- доцільно враховувати попередній життєвий досвід, який зазвичай, формує у дорослої людини низку бар’єрів, як правило, психологічного характеру, може заважати ефективному навчанню (стереотипи, установки, страх тощо).

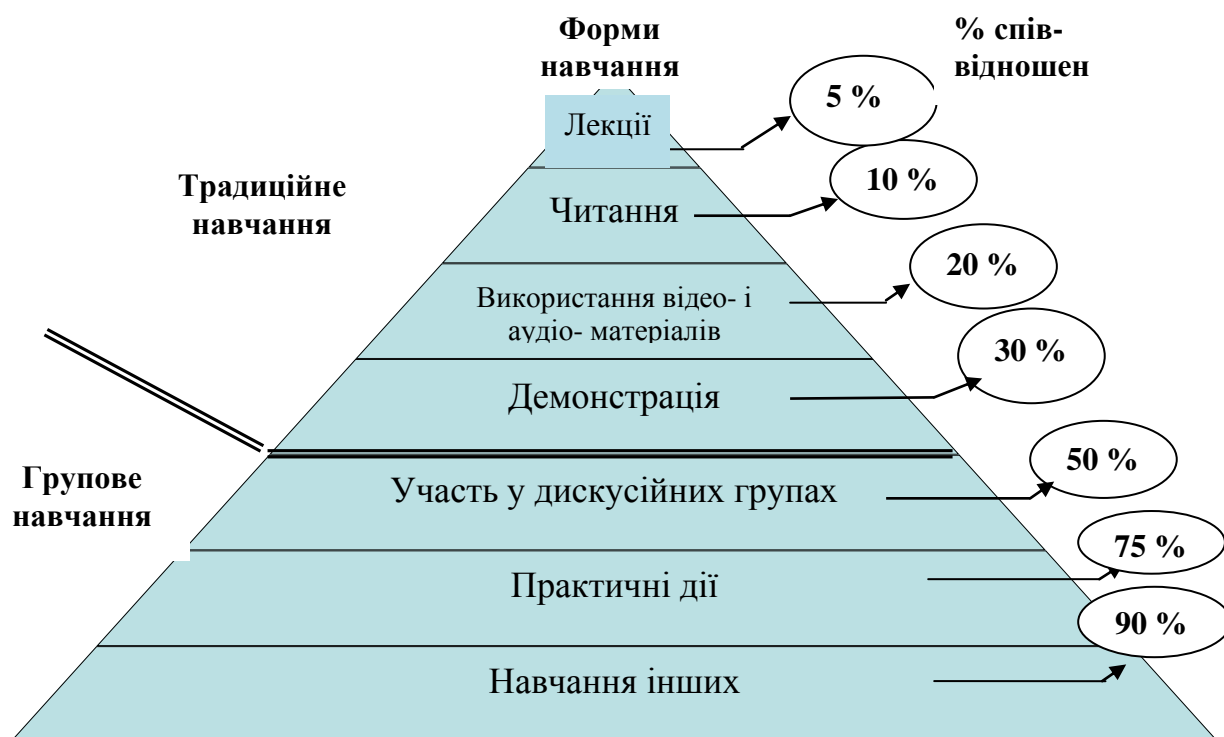
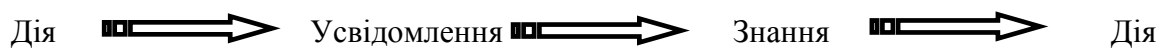


Рис. 5. Піраміда навчання (Learning Pyramid)

Доросла людина, яка здобуває знання у процесі діяльності через досвід і теорію, які знову повертаються у діяльність задля її розвитку, можна представити як етапи руху свідомості, що подібні ланцюжку:



Водночас, багато дорослих відчувають труднощі у навчанні. Передусім це пов'язують із неготовністю до змін та певними психологічними чинниками: хвилюванням за свій авторитет, побоюванням виглядати некомпетентним серед колег, невідповідність власного образу «солідної людини», усталених поглядів на роль учня. Складність навчання дорослих загострюється ще й відчутним впливом старої парадигми навчання, з притаманними їй недоліками, такими як догматичний стиль навчання, лекційна форма занять, переважання технократичного мислення, орієнтація на засвоєння готових знань та індивідуальні форми роботи.

Важливого значення у цьому процесі набуває обрання стилю роботи з дорослою аудиторією. Зазвичай використовують три основних стилі навчання:

1). Залежний (авторитарний) стиль. Його використання є доцільним за умови вивчення зовсім незнайомого для слухачів матеріалу. Провідна роль тут належить викладачу, його авторитету і умінню працювати з дорослими.

2). Стиль співробітництва. Використовується у разі, коли аудиторія вже має певні, хоча б фрагментарні знання та уявлення щодо розглядуваної проблеми. Слухачі беруть активну участь у вивченні матеріалу. Головною характеристикою стилю є те, що авторитет викладача не визначений наперед, а виникає поступово у процесі навчання. Дозволяє використовувати знання і досвід, набуті попередньо.

3). Незалежний стиль. Використовується за умови наявності у дорослих учнів достатньої кількості знань, навичок самостійного опрацювання нової інформації, готовності до самостійної роботи, наявності ґрунтового попереднього професійного досвіду. Роль викладача полягає у консультуванні, організаційній підтримці. Зазвичай використовується у роботі з малими групами. Авторитет викладача формується за умови його високого професіоналізму, глибокою обізнаністю з проблемою, умінням правильно визначити технологію навчання.

Отже однією з умов ефективності навчальної діяльності з дорослими є стиль роботи викладача, правильно обрати який в змозі лише викладач, який має:

- a) системне мислення щодо цілісного усвідомлення професійної діяльності і своєї ролі у цій діяльності;
- b) навички аналізу і проектування освітніх програм та особистісно-професійної діяльності;
- c) уміння і навички рефлексійного аналізу, необхідні для здійснення організаційної і методичної діяльності;
- d) сформовані уміння щодо організації навчальної діяльності у малих

групах і групової роботи;

- е) навички ефективного педагогічного спілкування і методами педагогічного впливу на аудиторію дорослих учнів.

Окрім того викладач має бути добре обізнаним із сучасними методами навчання дорослих на андрагогічних засадах, педагогічними технологіями, а також навичками щодо підвищення мотивації навчання та уміннями конструювання соціально-педагогічних ситуацій, які уможливають самоорганізацію і саморозвиток тих, хто навчається.

Звичайно, що обрання стилю навчання залежить від конкретної аудиторії. Проте викладач не завжди наперед може знати рівень підготовленості аудиторії та її уподобань у навчанні. У цьому випадку доцільним буде проведення тесту серед слухачів з метою обрання стилю, який їм до вподоби у певній навчальній ситуації. Для визначення стилю навчання, доцільного в конкретній аудиторії, існують різні експрес-технології (тести, опитування тощо) (Див додаток 1).

У контексті розв'язання зазначених проблем особливої популярності набула циклічна чотирьохступінчаста емпірична модель процесу навчання і засвоєння нової інформації (Experiential Learning Model), запропонована Д. Колбом та його колегами [31]. Дослідники з'ясували, що зазвичай люди навчаються одним із чотирьох способів, надаючи перевагу одному з них: через досвід; через спостереження і рефлексію; за допомогою абстрактної концептуалізації; шляхом активного експериментування. Отже процес навчання складається з етапів «виконання» і «мислення», які чергуються між собою. Це означає, що не можна вчитися тільки у теоретично-лекційному режимі, водночас не можна здобути високу кваліфікацію у будь якій галузі, без глибокого знання теорії. Проте й навчання, яке ґрунтується на практичних діях, без аналізу ситуацій, підведення підсумку також не може бути ефективним.

Модель експериментального навчання Колба (1984 р.) створює підґрунтя для використання відбору більш широкої палітри видів діяльності, порівняно з традиційними. Спираючись на досвід Дьюї, Левін, Піаже, Колб постулював, що для забезпечення повноти процесу навчання, його цикл має складатися із 4 обов'язкових процесів (Рис. 6).

Цикл починається зануренням того, хто навчається у певний досвід, що надає йому змогу рефлексувати з метою віднайдення ролі цього досвіду. Виходячи із результатів рефлексії, ті, хто навчається, роблять певні логічні висновки (абстрактна концептуалізація) й можуть додати до своєї власні висновки, теоретичні конструкції інших. Ці висновки і конструкції спрямовують рішення і дії (активне експериментування), які призводять до нового конкретного досвіду.

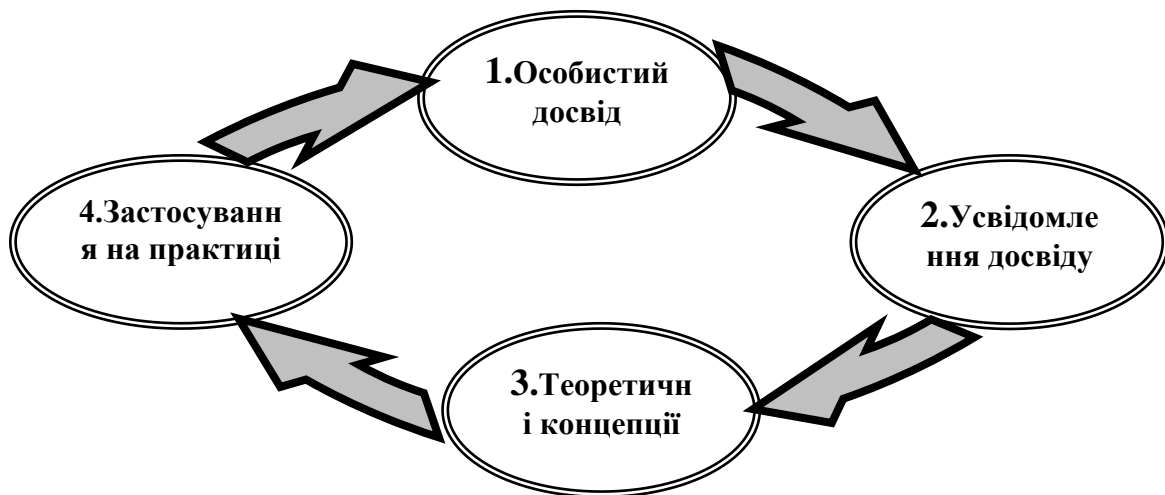


Рис. 6. Цикл навчання Д. Колба

Таким чином увесь процес навчання дорослих можна представити як завершений цикл з чотирьох етапів (від практики до практики), кожний з яких має певний зміст, а його результат використовується на наступному етапі.

Таблиця 4.

Характеристика етапів навчання у циклі Колба

| Етап | Зміст етапу | Що він дає для наступного етапу |
|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. | Конкретний досвід діяльності | Матеріал для виявлення сутності і взаємообумовлених відносин у діяльності |
| 2. | Рефлексія змісту набутого досвіду | Матеріал для формування узагальнених уявлень щодо взаємозумовленості деталей, відношень у діяльності |
| 3. | Концептуальне осмислення усвідомленого досвіду – розроблення абстрактних уявлень і понять – концепцій | Матеріал для формування і здійснення планів конкретної діяльності з опорою на узагальненні уявлення щодо взаємозумовленості деталей, відношень у діяльності |
| 4. | Новий акт діяльності за планами, створеним на основі концепції | Матеріал, більш цінний у смисловому сенсі, щодо виявлення сутності і взаємозумовлених відношень у діяльності |

Схарактеризуємо дії суб'єктів навчання на кожному етапі (для уникнення зайвої формалізації у даному випадку того, хто навчає, називаємо викладачем).

Етап I. *Практичний досвід*. Викладач визначає провідні проблеми, які можуть визначати мотивацію і предмет навчання. Ті, хто навчається отримує нову інформацію, яка вимагає оцінки викладача. *Види діяльності*: групове розв'язання проблем; аналіз контекстних ситуацій; практичне заняття; рольові ігри; робота у малих групах. Роль викладача полягає у наданні допомоги щодо конструювання курсу, чітко встановлює цілі

навчання, визначає види діяльності, надає інформацію щодо правил, за якими необхідно працювати. Значення цієї інформації спрямовано на усвідомлення ролі цих занять і посилити мотивацію.

Що викладач має з'ясувати: Які виникли питання щодо виконання завдань? Чи потрібна додаткова інформація? Чи можуть слухачі дати більш детальні відповіді? Як можна узагальнити набутий досвід? Чи існують альтернативні можливості у розв'язанні питань? Скільки потрібно ще часу на виконання роботи?

Етап II. *Усвідомлення досвіду.* Відбувається аналіз власного досвіду та інформації, набутий на першому етапі. *Види діяльності:* обговорення у малих групах; загальна дискусія, звіт малих груп. Роль викладача полягає у наданні допомоги в осмисленні подій першого етапу та осмисленні власного практичного досвіду. Ті, хто навчаються обмінюються ідеями і досвідом. Викладач активізує дискусію.

Що викладач має з'ясувати: Як можна узагальнити події, які відбувалися на першому етапі? Думка тих, хто навчається щодо ефективності практичного заняття? Ви погоджуєтесь (не погоджуєтесь) з тим, як відбувається навчальна діяльність? Чи є інша думка? Чому Ви не ... (зробили, зробили саме так, обрали таку траєкторію, підхід)

Етап III. *Теоретичні концепції.* Відбувається інтерпретація підсумків, дискусій, які відбулися на другому етапі. Формулюються нові знання на підставі здійсненого аналізу. Ті, хто навчається піддають інтерпретації підсумки, зроблені на другому етапі з метою визначення принципових висновків.

Види діяльності: узагальнюючі групові дискусії, підсумкова лекція, демонстрації певних. Роль викладача полягає у наданні допомоги у просуванні дорослих у пізнавальному русі. Саме на цьому етапі особливу відіграє роль компетентність викладача, його роль полягає у спонуканні учнів до навчання через пошуки відповідей на питання. Викладач спрямовує слухачів, допомагає їм зосередитися на значенні і ролі їхнього практичного досвіду, задля усвідомлення результатів навчилися. Для цього існує два шляхи. По-перше, можна узагальнити висновки у вигляді заключної лекції, по-друге, можна поставити запитання слухачам, що примусять їх зробити особисті висновки у ході обговорення. Такий підхід вимагає від організатора навчання досвіду й умінь вести групову роботу та спрямовувати дискусію.

Що викладач має з'ясувати: Чому навчилися слухачі у результаті роботи? Яке значення це має для них? Чи існує у цьому певна закономірність? Що допомогло би краще зрозуміти навчальний матеріал? Які провідні теми ми зачепили у процесі нашого обговорення? Як предмет нашого обговорення стосується Вас особисто? Які висновки Ви можете зробити особисто для себе?

Етап IV. *Практичне використання.* Відбувається встановлення зв'язків між вивченим матеріалом, новими знаннями через доцільно використовувані технології навчання у процесі виконання практичних завдань, розроблення програм подальшої самоосвіти.

З метою усвідомлення важливості й значення навчання, воно має бути пов'язаним із реальними життєвими ситуаціями тих, хто навчається. На цьому етапі слухачі встановлюють зв'язки між навчальним матеріалом й реальним життям. Результати цієї роботи закріплюються у процесі виконання практичних задач й під час планування щодо майбутнього використання набутих знань після завершення навчання. *Види діяльності*: складання плану дій; дискусії; практичне відпрацювання нових навичок.

Викладач на цьому етапі виконує роль наставника. У процесі самостійного виконання завдань він може допомагати слухачам, спонукати їх до практичного застосування нових знань і навичок.

Що викладач має з'ясувати: Що найбільше сподобалося слухачам? Як можна на практиці у конкретній ситуації використати здобуті знання? Як можна використати набуті знання через певний термін після завершення навчання? Чи є галузі, напрями, де набуті знання можна використати з найбільшою доцільністю?

Таким чином кожна фаза циклу вимагає певних прийомів навчання. Наприклад, практичний досвід, лабораторні роботи, збирання інформації, вивчення першоджерел, використовуються для надання першого персонального досвіду роботи зі змістом. Діяльність у дискусії, робота у малих групах примушують тих, хто навчається рефлексувати щодо власного досвіду і досвіду інших. Виконання спеціальних вправ прогностичного характеру, написання дослідницьких робіт, розвивають абстрактну концептуалізацію. Розроблення проектів спонукають тих, хто навчається використовувати розроблені моделі у проблемних ситуаціях. З метою досягнення кінцевої мети навчання необхідно пройти усі етапи циклу.

Ідеї, закладені у моделі Д. Колба, ґрунтуються на зв'язках усвідомлення досвіду, аналізу проблем, засвоєння теорії та її перевірці на практиці набули широкого впровадження. Зазвичай у реальних умовах надають перевагу поведінці, яка відповідає одному з етапів циклу – практичним діям або теоретичному навчанню. Такий висновок стосується як тих, хто навчається, так і тих, хто навчає. У цьому напрямі цікавими є ідеї психологів (П. Хоней, А. Мамфорд) щодо стилів навчання [34]. Вчені припустили, що дорослі можуть навчатися на різних етапах циклічної моделі з різним рівнем успішності. Тих, хто має найбільші успіхи на першому етапі навчання назвали «активістами, або діячами», на другому – «мислителями, або рефлексуючими», на третьому – «теоретиками», а на четвертому етапі – «прагматиками» (Табл. 5).

Таблиця 5.

Рекомендації щодо організації навчання дорослих

| Особливості навчання дорослих | Рекомендації |
|---------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Прагнення до самостійності і самореалізації | <ul style="list-style-type: none"> - Надавати можливість посісти провідну позицію у навчанні - Створювати можливість особистісного включення у навчання - Ураховувати сподівання дорослих, їх можливості і |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | обмеженості |
| Епізодичність періодів навчання | <ul style="list-style-type: none"> - Брати до уваги періодичність підйомів навчальної активності - Ділити навчальний матеріал на розділи, які можуть бути засвоєні на окремих етапах навчання |
| Концентрація на професійних і особистісних цілях, проблемах і задачах | <ul style="list-style-type: none"> - Ураховувати потреби і мотивацію тих, хто навчається - Виявляти наміри, цілі, мотиви тих, хто навчається - Починати навчання з тем, які найбільше цікавлять тих, хто навчається - У разі необхідності порушувати логіку навчального курсу |
| Прагнення поєднати навчання і професійну діяльність | <ul style="list-style-type: none"> - Враховувати пріоритети професійних проблем і досвіду тих, хто навчається - Активно використовувати ділові ігри, моделювання, case study - Обирати стилі навчання, найбільш доцільні для роботи з даною аудиторією - Розвивати навички самостійної роботи |
| Прийнятні стилі навчання: <ul style="list-style-type: none"> • Аналогії • Використання наявних знань і досвіду • Метод проб і помилок • Менше запам'ятовування, більше демонстрації та імітації | <ul style="list-style-type: none"> - Пов'язувати навчальний матеріал з наявними знаннями і досвідом тих, хто навчається - Більше звертатися до досвіду тих, хто навчається - Прагнути активізувати навчання, зробити його дослідницьким - Заохочувати й підкріплювати досягнення тих, хто навчається на засадах зворотного зв'язку - Зв'язок з практикою: дорослий розраховує на швидкий сенс результату навчання - Виокремлювати у навчанні більш значиме для застосування на практиці - У процесі закріплення спиратися на усвідомлення, а не на пам'ять - Активно використовувати демонстраційні прийоми |
| Наявність обмежень для навчання | <ul style="list-style-type: none"> - Створювати мотивацію для подальшого навчання - Пам'ятати про можливі обмеження (часові, фінансові тощо) - Створювати компактні цикли навчання дорослих |

Отже впровадження циклічної чотирьохступінчастої моделі процесу навчання і засвоєння нової інформації в освіті дорослих надає можливість у більшому ступені враховувати різноманітність індивідуальних вимог і підходів до їх навчання, забезпечити змістовність і збалансованість навчання, а також системно впроваджувати активні форми навчання. Водночас потребує подальшого вивчення та відповідної адаптації до використання у післядипломній освіті, підвищенні кваліфікації, неформальній освіті дорослих.

Прогностичні положення щодо розвитку освіти дорослих в Україні. Необхідно розвивати освіту дорослих як цілісну систему, що відтворює гарантії і права кожного громадянина країни на безперервну освіту впродовж життя; зорієнтувати її на загальнолюдські цінності, ідеали гуманізму; гармонізувати інтереси особистості й суспільства, а також зробити згадану

освіту доступною для всіх верств населення, створити об'єктивні умови для максимального розвитку особистості, реалізації усіх особистісних потенційних можливостей, що сприятиме як успішній адаптації до мінливих соціально-економічних умов, так і соціальній захищеності дорослої людини.

З метою реалізації державної політики в галузі освіти дорослих доцільно закріпити гарантії розвитку освіти дорослих через виокремлення спеціальних статей бюджету, розроблення механізму фінансової підтримки найбільш «віддалених» від системи освіти соціальних груп, забезпечення доступності освітніх послуг для всіх дорослих громадян незалежно від рівня і спрямування набутої раніше освіти, прибутків і місця проживання, віку і стану здоров'я. Доцільним, на нашу думку, є кадрове розширення сектору післядипломної освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, включення до його повноважень та функцій питань щодо координації й управління системою освіти дорослих. Надзвичайно важливим прогностичним положенням є підготовка відповідних фахівців для освіти дорослих та включення до Національного Класифікатора професій професію андрагог. Розвивати систему неформальної освіти людей похилого віку. Здійснити заходи щодо регулювання навчання і працевлаштування інвалідів, обґрунтувати перелік інтегрованих професій для підготовки інвалідів за модульною системою в професійно-технічних навчальних закладах з професій, що користуються попитом на ринку праці

Загалом лише системна увага до проблем освіти дорослих, чітка національна стратегія в цій сфері зможуть перетворити Україну на сучасну цивілізовану демократичну державу, де інтереси і потреби кожної людини є предметом турботи держави і суспільства.

Додаток 1

ТЕСТ

З метою визначення ваших уподобань в організації навчального процесу уявіть собі на яких заняттях якого типу Вам хотілося взяти участь, який вид набування знань є для Вас більш зручним. Прочитайте уважно усі твердження та визначте своє ставлення. Десять найбільш важливих, з Вашої точки зору тверджень, позначте знаком «+»).

1. Викладач пропонує новий матеріал учасникам навчального процесу у формі лекції.
2. Викладач разом із слухачами бере участь у виконанні навчальних завдань і вправ.
3. Викладач планує і визначає усі види діяльності на семінарі.
4. Викладач і слухачі у рівному ступені несуть відповідальність за відбір, структурування навчального матеріалу.
5. Викладач доволі пасивно поводить себе у процесі обговорення проблеми, рівень його керівництва є мінімальним, ті, хто навчається критикують роботу колег.
6. Слухачі переважно самі планують заняття і вивчають проблеми, які їх цікавлять за мінімального впливу і керівництва з боку викладача.
7. Провідна роль викладача полягає у стимулюванні суб'єктів навчання до спільної, колективної роботи, пошуку можливих альтернативних рішень, просуванню уперед до поставленої цілі.
8. Викладач ретельно обговорює з учнями план організації і проведення занять.
9. Викладач схвалює ідеї усіх учасників, навіть за умови не погодження з ними по

суті.

10. Викладач самостійно відбирає зміст навчання та педагогічні технології.
11. Викладач спонукає, спрямовує тих, хто навчається до роботи у досягненні поставлених цілей, навіть за умови, коли для цього потрібно певним чином змінити план проведення заняття.
12. Учасники навчання і викладач у рівному ступені є відповідальними за досягнення цілей, а самі заняття максимально відповідають їх вимогам.
13. Викладач обізнаний у предметі обговорення як самі учасники.
14. Викладач дозволяє тим, хто навчається самим визначати рівень успішності семінару (теми).
15. Викладач погоджується із висловлюваннями і побажаннями учасників щодо впливу на план проведення занять, обрання технологій навчання.
16. Ті, хто навчається самі оцінюють свої успіхи на занятті.
17. Викладач дозволяє учасникам самим визначати доцільну кількість часу на вивчення кожної теми.
18. Значна кількість занять має бути присвячена сприйняттю інформації, яку надає викладач у формі лекцій та вправ.
19. Викладач очікує альтернативної точки зору, іншої (розширеної, зміненої) інформації, критичного обговорення щодо власної позиції, підходів у процесі дискусії.
20. Учасники семінару самі вирішують, що у підсумку вони прагнуть від занять.
21. Викладач має обов'язково бути присутнім в аудиторії у процесі роботи малих груп.
22. Усі обговорення чітко контролюються викладачем і обмежуються заданими їм рамками.
23. Хоча викладач є достатньо компетентним у проблемі, яка розглядається, проте його роль не надто панівна.
24. Уся відповідальність за відбір і використання видів діяльності за перебіг заняття покладається на викладача.
25. Викладач звертається до тих, хто навчається з проханням взяти участь у плануванні семінарів.
26. У процесі пошуку відповідей на переважну більшість проблемних питань ті, то навчається, передусім, покладаються на знання і досвід свого викладача.
27. Оцінювання занять має здійснювати викладач.
28. Ті, хто навчається самі мають визначити проблеми і питання семінарів, вони є відповідальними за пошук відповідей на запитання, які їх цікавлять, викладач тільки надає їм допомогу у цьому.
29. Кожний слухач з допомогою викладача окреслює задачі курсу і просувається до обраної цілі.
30. Учасник сам визначає доцільність вивчення певного курсу, а у разі потреби може перейти до самостійного вивчення.

По завершенні роботи з переліком питань поряд із кожним номером, позначеним Вами «+», поставте літеру, користуючись даними табл.

Таблиця

| | | | | | | | | | |
|---|---|----|---|----|---|----|---|----|---|
| 1 | A | 7 | B | 13 | C | 19 | B | 25 | B |
| 2 | B | 8 | A | 14 | C | 20 | A | 26 | A |
| 3 | A | 9 | C | 15 | B | 21 | C | 27 | A |
| 4 | C | 10 | A | 16 | C | 22 | A | 28 | B |
| 5 | B | 11 | B | 17 | C | 23 | C | 29 | B |

Далі, порахуйте кількість номерів з відповідними буквами: «А»; «В» і «С». По співвідношенню кількості цих букв визначається стиль навчання, який аудиторія вважає прийнятним.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания психологии: [текст] / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. Вернадский В.И. Философские мысли натуралиста. - М.: Наука, 1988.- 520 с.
3. Гамбургская декларация. Секция В., п. 3. / Пятая международная конференция по образованию взрослых. Гамбург, 14-18 июля 1997 г. ЮНЕСКО [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 15.10.2007: <http://www.un.org/russian/document/declarat/hamburg_decl.htm> . – Загол. з екрану. – рос.
4. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). - М.: Изд-во Совершенство, 1998. - 607с.
5. Головатий М. Виступ на Міжнародній науковій конференції в рамках тижня освіти дорослих в Україні / Персонал плюс № 37 (188) 15-21 вересня 2006 року
6. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: Учеб. пособие для системы доп. проф. образования / М.Т.Громкова. – М. – ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.
7. Вершловский С.Г. От педагогики к андрагогике // Университетский вестник. – СПб., 2002. – Вып.1. – С.33-36.
8. Внутрифирменное обучение как технология развития кадрового потенциала организации. – [Электронный ресурс]: Режим доступа 15.12.2010: <<http://www.smart-edu.com/index.php/stati-korporativnoe-obuchenie/vnut>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
9. Даль В. Толковый словарь живого великорусского языка: [текст]: в 4 т. / В.И. Даль. – М.: Русский язык, 1978. – Т.1. А-З. – 699 с.
10. Загвязинский В.И. Теория обучения: Современная интерпретация : учеб. пособ. [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В.И. Загвязинский. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
11. Змеев С.И. Технология обучения взрослых: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2002.
12. Краевский В.В. Общие основы педагогики: учеб. [для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В.В. Краевский. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 256 с.
13. Крайг Г. Психология развития: [текст] / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2008. – 992с.
14. Кремень В. Освіта і наука України: шляхи модернізації. Факти, роздуми, перспективи. – К. : ”Грамота”, 2003. – 214с.
15. Меморандум комиссии Европейского Совета «Обучение в течение всей жизни». – [Электронный ресурс]: Режим доступа 15.08.2010: <<http://is.beneficium.ru/docs/20001030>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.].
16. Модельный закон “Об образовании взрослых” [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 05.11.2007: <<http://www.pravoby.info/megdod/part3/megd3174.htm>>. – Загол. з екрану. – рос.
17. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина хх століття) : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Огієнко Олена Іванівна. – Київ, 2009. – 410 с.

18. Подобед В.И., Горшкова В.В. Ведущие тенденции развития образования взрослых в России и странах СНГ / В.И. Подобед, В.В. Горшкова // Человек и образование. – 2007. - № 6. – С. 8-12.
19. Реан, А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология: [текст] / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – СПб.: Питер, 2007. – 480с.
20. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. Исниной Е.И./ М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994.– 480 с.
21. Тонконогая Е.П. Тенденции развития образования взрослых как социального института / Е.П. Тонконогая // Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры. – 1998. – №11. – С.16-18.
22. Щенников С.А. Открытое образование. – М.: Наука, 2002. – 527 с.
23. ЮНЕСКО об образовании взрослых: от Эльсинара до Токио // Перспективы. – 1972. – Т. II. – № 3. – С. 79– 91.
24. Aleksander T. Ewolucja systemu pozaszkolnej edukacji zawodowej dorosłych w zmieniającej się rzeczywistości społeczno-gospodarczej // W : Edukacja dorosłych w erze globalizmu : materiały IV Zjazdu PTP sekcja II / pod red. E. Anny Wesołowskiej. - Płock, 2002. - S. 351-362.
25. Banach Cz. Funkcje i zadania nauczyciela oświaty dorosłych wobec polskich wyzwań cywilizacyjnych // W : Edukacja Dorosłych. - 1995, 2. - s. 56.
26. Blid H. Learn and Act with Study Circles. – Stockholm: Nykopia Tryck AB, 2000. – 193 p.
27. Marczuk M. Pracownicy i działacze oświaty dorosłych / M. Marczuk // Wujek T. (red.), Wprowadzenie do andragogiki. - Warszawa, 1996. - s. 319
28. Wesołowska E. A. Stan badań oświaty dorosłych w Polsce // W: Greger N. F. B., Półturzycki J., Wesołowska E. A. (red.), Szkoły wyższe a edukacja dorosłych, Biblioteka Edukacji Dorosłych, t. 5. - Toruń – Warszawa, 1995. - S. 235.
29. Kaczor S. Kształcenie i doskonalenie zawodowe w okresie przemian / Stanisław Kaczor. - Radom : Wydaw. i Zakład Poligrafii. Międzyresortowe Centrum Naukowe Eksploatacji Majatku Trwałego, 1993. - 181 s.
30. Kargul J. Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych : przesłanki do budowy teorii edukacji całościowej / Józef Kargul. - Wyd. 2 zm. i rozsz. - Wrocław : Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, 2005. - 153 s.
31. Kolb D.A. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development, Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall. 1984. – p. 360.
32. Knowles M.S. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy / Malcolm Shepherd Knowles. – London: Cambridge Book Company, 1980. – 400 p.
33. Learning Pyramid / National Training Laboratories in Bethel, Maine [Электронный ресурс]: Режим доступа: <<http://lowery.tamu.edu/Teaming/Morgan1/sld023.htm> >. Заголовок з екрану.– Мова англ.
34. Honey P., Mumford A. The Manual of Learning Styles. Peter Honey, 1982.

РОЗВИТОК ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ (ПОЧАТОК ХХІ СТ.)

*Якщо ви знаходите,
що освіта занадто
дорога, спробуйте
жити в нещасті.*

А. Лінкольн.

У кінці другого тисячоліття найважливішим чинником розвитку і навіть виживання всього людства стає освіта дорослих. Підвищення значущості людського та соціального капіталу в соціально-економічному розвитку держав актуалізувало проблему розвитку освіти дорослих у всьому світі. На той час в різних країнах світу був накопичений величезний досвід практичної організації освіти дорослих, створився колосальний запас емпіричних даних, інформації про особливості дорослих [13, с. 15]. Соціально - економічне життя, науково-технічний прогрес змушують кожного з нас навчатися в тієї чи іншій формі практично протягом усього нашого життя. Іншою причиною прагнення до постійного навчання є, як вважають психологи, властиве людині прагнення до самовдосконалення. Саме розвиток освіти дорослих призвело до значних змін у сучасній освіті, благотворно вплинуло на зміну розвитку як формальної, традиційної освіти, так і до появи нових форм і видів навчання людей у різноманітному віці. Досягнення процвітання, благополуччя, соціально-економічної стабільності та сприятливих перспектив розвитку суспільства в цілому й окремих осіб зокрема стало пов'язуватися з розвитком освіти дорослих у багатьох країнах світу в 60–70-ті роки ХХ ст. [13].

У розвинених країнах усвідомили, що для ефективної виробничої діяльності людина повинна не тільки добре володіти професійними навиками, а й бути достатньо розвинутою в культурному, етичному, психологічному відношенні. А досягти цього можна не тільки і навіть не стільки шляхом набуття повної середньої освіти, скільки шляхом постійного або, принаймні, систематичного навчання в системі освіти дорослих. Врахувати, пояснити всі ці едукологічні чинники і запропонувати нові підходи до навчання традиційна педагогіка виявилася неспроможною.

Створення міжнародних інституцій, організацій, розширення наукових досліджень з проблем освіти дорослих – свідчить, що ця проблема набула світового значення ще й тому, що освіта дорослих насамперед спрямована на людину як носія найвищої цінності.

На сучасному етапі посилилася динаміка процесів і явищ у навколишньому світі, які треба розуміти, сприймати і адаптуватися до них. Тому накопичені знання потребують систематизації і структуризації. Досягнення процвітання, благополуччя, соціально-економічної стабільності та сприятливих перспектив розвитку суспільства в цілому й окремих осіб зокрема стало пов'язуватися з розвитком освіти дорослих у багатьох країнах світу, з науково-технічною революцією середини ХХ ст. та новими вимогами до робітника, прогресом науки, швидким накопиченням нових знань і старінням наявних, зміною технологій, сучасною організацією виробництва [13, с. 12]. У цей час на перший план виходить професійна освіта дорослих, яку пов'язують

з таким соціальним явищем, як масове безробіття у США, Франції, Великобританії, ФРН, Швеції, Японії, Іспанії [7, с. 48]. Донедавна освіту дорослих ототожнювали з післядипломною освітою, неперервною освітою. Значно пізніше, у 50–60-х рр. XX ст. в країні Західної Європи почала створюватися наука, яка займається освітою дорослих – андрагогіка. В Україні вона перебуває на стадії становлення, тому наукових досліджень в цій галузі обмаль. Ми будемо розглядати освіту дорослих в Україні з позиції андрагогічного підходу.

Андрагогіка як наука про навчання дорослих людей зародилася, коли перша людина чогось навчила іншу. Тобто освіта дорослих з'явилася хронологічно раніше, ніж освіта дітей [13, с. 13–14]. Проте історично склалося так, що саме навчанню дітей почали надавати особливої ваги. Упродовж століть формувалося переконання, що найважливіше – передати дитині основні знання, уміння, навички та якості, необхідні й достатні для вступу до світу дорослих. Потім саме життя навчить усього, що буде необхідним. Звичайно, видатні мислителі, філософи, письменники, учені-педагоги різних часів відчували обмеженість такого підходу до навчання людини. Більшість із них інтуїтивно або цілком усвідомлено, в результаті роздумів і спостережень доходили висновку, що тих знань, умінь, навичок і якостей, які людина одержує в дитячі та юнацькі роки, звичайно, не вистачає на довгий життєвий шлях, а отже, виникає потреба вчитися все життя. Людина протягом свого життя змінюється, тож і вчитися в різний вік вона має по-різному. Однак соціальна, виробнича, побутова сфери буття упродовж тривалого часу не змушували людину докладати зусиль до навчання, до того ж не давали можливості це робити з об'єктивних причин – недостатнього рівня розвитку суспільства.

Роль і функції освіти дорослих за останні півстоліття неодноразово змінювалися. У наукових працях багатьох педагогів (Н. К. Крупська, Є. М. Мединський) висловлювалася думка про те, що освіта дорослих потребує створення окремої дидактики, відмінної від тієї, яку застосовують у масовій школі. Однак це положення в ті роки не могло одержати наукової аргументації, оскільки теорія освіти дорослих може розвиватися тільки спираючись на суміжні з нею науки (соціологію, соціальну педагогіку та соціальну психологію, вікову психологію дорослих), які в 20-х рр. XX ст. ще не були достатньо розвинені [17, с. 25].

Після розпаду СРСР та створення незалежної держави, Україна змушена була створювати власну національну систему освіти, де освіта дорослих повинна була знайти своє місце. Розв'язанню багатьох проблем у цьому контексті сприяв створений в 1993 р. в структурі АПН України Інститут педагогіки і психології професійної освіти, який згодом був перейменований в Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. За роки свого існування в Інституті здійснено ряд фундаментальних психолого-педагогічних досліджень з проблем розвитку професійної освіти в Україні, чим зроблено помітний внесок у становлення системи неперервної професійної підготовки висококваліфікованих кадрів, що дало йому змогу зайняти гідне місце серед наукових установ України. За участю його наукових співробітників розробляються перспективні державні програми, законодавчі акти, офіційні

документи щодо подальшого розвитку національної освіти.

Аналіз досліджень з проблеми освіти дорослих у вітчизняній науці свідчить, з одного боку, про великий інтерес науковців до проблем освіти дорослих, з іншого, про недостатню розробленість цієї проблеми. Освіта дорослих потребує не тільки відповідної теорії і практики навчання, але і спеціально підготовлених кадрів викладачів, тьюторів та ін. (С. І. Змейов).

У кінці ХХ – на початку ХХІ ст. активізувалися дослідження російських вчених з проблем андрагогіки. Виникнення андрагогіки як самостійної науки про навчання дорослих людей було зумовлене низкою різних причин – соціально-економічних, культурологічних, едукологічних, особистісних. М. Т. Громкова андрагогіку називає новою галуззю педагогічної науки, в основі якої – специфіка освіти дорослих. На думку М. Ноулза, андрагогіку можна розглядати з різних позицій: як галузь наукового знання, сферу соціальної практики або навчальну дисципліну [48]. *Ми розглядаємо андрагогіку як міждисциплінарний і комплексний напрям педагогічної науки, як субдисципліну педагогіки.* Вибудоване за аналогією до слова «педагогіка», поняття має грецьке походження (андрос – чоловік, людина; агогейн – звістки). Буквальне значення андрагогіки – це «ведення дорослої людини» (людиноведення) [7]. Оскільки термін породжений педагогічною дійсністю, мова йде про ведення за допомогою освіти.

Головна мета андрагогіки – розкривати закономірності, соціальні й психологічні чинники ефективної освіти (навчання й виховання) дорослих. Науковий контекст андрагогічного знання визначається вивченням таких дефініцій, як: «дорослість», «доросла людина», «освіта», «освіта дорослих», «неперервна освіта», «андрагог», «андрагогіка» та ін. Отже, андрагогіку визначають як:

- науку про формування людини упродовж життя;
- науку, що пізнає й узагальнює практику освіти дорослих;
- науку, що розкриває загальні закономірності навчання дорослих;
- теорію освіти дорослих;
- науку про цілі, умови, результати і закономірності свідомої і цілеспрямованої, організованої освіти і виховання дорослих людей, а також самоосвіти і самовиховання;
- мистецтво і науку допомоги дорослим у навчанні;
- дисципліну, яка дає змогу дорослим, що готуються до соціальної професійної творчості, виробляти здатність до самостійного та відповідального мислення;
- філософію та практику освіти дорослих;
- педагогіку дорослих, науку, яка займається дослідженням проблем освіти, самоосвіти й виховання дорослих [8], [9].

Розвиток освіти дорослих в Україні на початку ХХІ ст. розглядається в контексті її неперервності на основі гуманістичних ціннісних орієнтацій. В сучасних умовах відбувається зміна формули «освіта на все життя» формулами «освіта через все життя», «навчання упродовж життя», які вказують на значущість неперервної освіти для розвитку особистості дорослої людини.

На початку ХХІ ст. соціально-економічні перетворення в Україні

зумовили значні зміни в освіті дорослих. Змінюється її організаційна структура, її зміст наповнюється новим сенсом; з'являються нові типи вищих начальних закладів різних форм акредитації (як державної, так і приватної форм власності). Освітньо-педагогічні зміни в національному масштабі відбуваються у контексті загальних трансформацій, зумовлених розповсюдженням нових освітніх технологій, спрямованих на використання їх в особистісному розвитку дорослої людини.

Неперервна освіта у ціложиттєвому розвитку особистості людини. У світі, зокрема, в Європі, зростає усвідомлення того, що людина повинна мати доступ до освіти впродовж життя. Однією із основних ідей реформ освіти на межі тисячоліть, безумовно, є ідея її неперервності. Джерела ідеї корисності постійного накопичення знань у будь-якому віці можна знайти у Сократа, Платона, Аристотеля, Сенеки, Конфуція та інших мислителів стародавнього світу. Педагогічні настанови, що дійшли з часів Древнього Єгипту, говорять, що «навчання є основою життя, навчання дасть благополуччя». Великі мислителі (Сократ, Платон, Аристотель) обґрунтували закони освіти і виховання, надаючи їм особливого значення. Думки про необхідність навчання людини не тільки в дитячому віці, а й упродовж усього життя висловлювалися в стародавніх ученнях Індії та Китаю, у Сократа й Платона. Ідея неперервності освіти була реалізована у XIII–XIV ст. у містах середньовічної Європи на базі так званих «цехових шкіл», які утримувалися ремісничими цехами. Основне завдання цехових шкіл – навчання грамоти на першому етапі й здобуття професії (ремесла) – на другому.

Донедавна неперервна освіта трактувалась як освіта дорослих, тобто як навчання, мета якого – компенсація упущень шкільної освіти, поповнення знань, пов'язане з вимогами життя. Пізніше увага зосередилась на проблемі підвищення кваліфікації, почали розроблятися питання функціональної освіти, організації різних її форм для того, щоб добитися більш ефективної участі спеціаліста у галузі своєї діяльності. Необхідність розвитку неперервної освіти, одним із найважливіших компонентів якої є освіта дорослих, має глибоку соціальну зумовленість. Засновником сучасних уявлень про неперервну освіту був видатний діяч минулого, теоретик і практик навчання й виховання, один із батьків педагогіки як науки Я. А. Коменський. Свою нову інтерпретацію в Україні ідея неперервного навчання одержала після 1917 р. Цьому сприяли процеси формування нової системи освіти, що відбувалися завдяки не лише вченим і педагогам-практикам, а й тим, хто активно впливав на розвиток держави (А. В. Луначарський, Н. К. Крупська, Я. П. Ряппо, М. І. Скрипник та ін.). Саме в цей час з'являються нові форми та види освітніх установ, у тому числі й для освіти дорослих.

Однак, до сьогодні немає єдиного погляду на сутність неперервної освіти. У психолого-педагогічних джерелах домінують три точки зору. Перша належить прихильникам «давнього походження» ідеї неперервної освіти (А. Даринський, Х. Гуммель, Г. Ягодін), які вважають, що ця ідея існує стільки ж, скільки й людське суспільство. Прихильники другої пов'язують появу цієї ідеї із сучасною епохою, яка характеризується активними процесами розвитку в духовній, соціальній, виробничій і науково-технічній сферах (О. В. Купців, В. Г. Осипов та ін.). Третя точка зору, яку підтримуємо і ми, зводиться до того,

що, хоча сама ідея неперервної освіти існує в педагогіці досить давно, відповідний вид практики виник недавно (О. П. Владиславлев, Г. П. Зінченко, В. Г. Онушкін та ін.).

Історико-педагогічний аналіз свідчить, що до 60-х рр. ХХ ст. проблема неперервної педагогічної освіти так і не стала предметом спеціальних теоретичних і наукових досліджень. Однак незабаром неперервну освіту стали розглядати як освіту дорослих, її призначення вбачалося в компенсації недоліків, упущень попередньої підготовки або у збагаченні знаннями у зв'язку з новими життєвими потребами. Проте обмеженість такого підходу була швидко усвідомлена, що виявилось у сприйнятті неперервної освіти, як системи, що органічно поєднує професійну освіту дорослих і загальну освіту. Неперервна освіта, що набуває розвитку, відкриває нові можливості для продовженої освіти, поступово формуючи змістові основи освіти дорослих упродовж усього життя. На основі передового зарубіжного досвіду українські вчені здійснювали дослідження, які дали змогу виявити загальні тенденції та перспективи розвитку неперервної освіти, її проблеми. Практично всі країни, серед яких і Україна, ухвалили концепцію неперервної освіти, яка надає освіті дорослих статусу гаранта ефективності соціально-економічного розвитку всього світу і кожної країни зокрема [14, с. 3]. Мета освіти – всебічний і гармонійний розвиток особистості, підготовка людини до життя в соціумі, набуття нею різних компетенцій для якісного життя і праці в усіх галузях. «Учитися, щоб жити, а не жити, щоб учитися» – це гасло багатьох педагогів. Усім зрозуміло, що саме освіта допомагає людині включитися в життя, адаптуватися до нього, подолати труднощі [33, с. 31].

Незважаючи на різні погляди щодо появи і розвитку ідеї та концепії неперервної освіти, одна з перших спроб систематизувати і внести ясність у це питання належить В. Г. Онушкіну [28]. Поклавши в основу аналізу трактування сутності феномена і хронологічний аспект, автор виділяє *чотири етапи розвитку неперервної освіти*:

- *перший* (50-ті – початок 60-х рр. ХХ ст.) – неперервну освіту розглядають як освіту дорослих, мета якої компенсація недоліків шкільної освіти або як поповнення знань, що зумовлено новими життєвими потребами;
- *другий* (60-ті рр. ХХ ст.) характеризується необхідністю підвищення кваліфікації для більш ефективної участі людини у виробництві;
- *третій* (кінець 60-х рр. ХХ ст.) – неперервна освіта забезпечує підвищення кваліфікації, необхідної для роботи в різних галузях;
- *четвертий* (середина 70-х рр. ХХ ст.) – неперервна освіта сприяє адекватній адаптації до життя в сучасному суспільстві [26].

Свою періодизацію розвитку неперервної освіти запропонувала О. П. Тонконога. Вона пропонує три етапи розвитку неперервної освіти: перший – до середини 60-х рр. ХХ ст., коли неперервну освіту ототожнюють з післяшкільною освітою дорослих. Другий – триває із середини 60-х до початку 70-х рр. ХХ ст., коли неперервна освіта розглядається як цілісна система освіти в умовах науково-технічного прогресу та суспільно-економічних змін. І, нарешті, третій етап – це період від початку 70-х до 90-х років ХХ ст., коли виникають спроби уніфікації теорії, однозначного визначення сутності неперервної освіти. При цьому автор наголошує, що немає чіткого визначення

сутності неперервної освіти, а саме поняття як у зарубіжній, так і вітчизняній педагогічній літературі характеризується неоднозначно [2, с. 37].

Аналіз функцій неперервної освіти та їх динаміки дає підстави стверджувати, що визначення неперервності формальні, спрощені. Буквальне розуміння неперервної освіти, коли вона розглядається як процес, що не має перерв, і протиставляється «кінцевому типу» освіти, спрощують саму ідею нового підходу до освітньої діяльності, зводять її значення до заміни формули «освіта на все життя» формулами «освіта через все життя», «навчання тривалістю в житті».

Відповідно до позиції міжнародного Інституту ціложиттєвого навчання ЮНЕСКО (Гамбург) основними принципами неперервної освіти є гуманістичний характер, демократизація освіти, інтеграція формальних і неформальних освітніх структур традиційного і нового типу, гнучкість навчальних планів і програм, альтернативність підходів до організації навчального процесу, особлива увага до освіти жінок, молоді, інвалідів [51]. На думку О. П. Владиславлева, до основних принципів неперервної освіти слід віднести такі:

- цілеспрямованість, яка є складовою змісту неперервної освіти;
- індивідуалізацію навчання;
- принцип неперервності, який дає можливість обирати траєкторію одержання освіти.
- принцип системності підходу **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

В умовах сучасного науково-технічного прогресу, коли змінюється зміст і характер праці, відбувається динамічне зростання знань у всіх сферах науки, техніки і культури, виникає необхідність постійно оновлювати, збагачувати або змінювати раніше одержану дорослими професійну підготовку. Перебудова суспільного життя, розвиток демократії, широке залучення дорослої людини до системи суспільного та виробничого управління припускають розвиток активної соціальної позиції особистості, її високого професіоналізму та багатой духовної культури. Тому неперервна освіта стає вирішальним чинником соціально-економічного прогресу і кардинальною умовою розвитку особистості на всіх етапах її життєвого та професійного шляху. Саме на це спрямована перебудова загальноосвітньої та професійної школи, вищої та середньої спеціальної освіти, вдосконалення системи підвищення кваліфікації та перепідготовки робітників і фахівців усіх галузей народного господарства. Тільки науково-технічний прогрес як одна із сутнісних характеристик сучасної цивілізації висунув перед людством (точніше перед найбільш розвиненими країнами) неперервну освіту як необхідність, надаючи потенційні можливості та потенційні засоби (техніко-технологічного, наукового, матеріального порядку) для її реалізації» [2, с. 40–41]. Неперервна освіта постає на сьогодні пріоритетною проблемою для цілого ряду суспільних наук: економіки, соціології, психології, педагогіки, теорії управління тощо **[Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 6–7]**. Сьогодні освіта дорослих є ареною інтенсивної міжнародної співпраці. Вона здійснюється на міждержавному і міжпарламентському рівнях, на основі регіональної координації діяльності неурядових організацій, на базі

міжнародних департаментів національних організацій з навчання дорослих. Освіта дорослих є результатом активної життєвої позиції людини й умовою для всебічної її участі в житті суспільства [51]. Нині освітою дорослих в європейських країнах займається велика кількість організацій та інститутів різного рівня – від муніципального до національного й міждержавного. Лідером у цій співпраці виступає ЮНЕСКО.

Розвиток і стабілізація національних відносин через освіту, через передачу знань припускає використання ряду соціальних методик. Вони добре описані, вивчені, а більш докладна інформація представлена на web-сторінках Європейської Асоціації освіти дорослих, Всесвітньої Ради з освіти дорослих, багатьох національних інститутів неперервної освіти дорослих тощо.

Визнаючи, що дорослі самі повинні визначати, чого і як навчатися, державна політика в цьому питанні, на наш погляд, повинна полягати у фінансовій та всебічній правовій підтримці громадських організацій, які разом повинні вирішувати питання:

- розробки рекомендацій з проблем розвитку освіти, особливо, неперервної освіти дорослих;
- законодавчої бази стосовно сфери освіти дорослих, постійних консультативних контактів з комісіями Європарламенту;
- забезпечення гарантій при фінансуванні проектів міжнародних фондів і програм;
- координації діяльності всіх національних галузевих міністерств і відомств з питань освіти;
- створення та підтримки сприятливої правової і фінансової діяльності неурядових організацій освіти дорослих.

Якщо перед молодою людиною, яка починає самостійне життя, виникають такі проблеми, як самовизначення й усвідомлення власного місця в житті, вибір професії й побудова власної сім'ї, то в період зрілості, коли вже накопичено досвід дорослого життя і засвоєно певні соціальні та професійні ролі, основною з-поміж проблем постає реалізація досвіду в діяльності. В результаті змін, які постійно відбуваються в суспільному, професійному й особистому житті, доросла людина переоцінює цінності, переглядає життєві плани, перебудовує підходи та концепції. Ціннісне ставлення дорослого до освіти (до світу знань узагалі) залежить, головним чином, від його загальної життєвої позиції і, зокрема, від його позиції стосовно власної професійної діяльності. Стає все більш очевидним, що саме ступінь залученості до професійної діяльності відіграє вирішальну роль у формуванні особистісних якостей дорослої людини. Лише тією мірою, якою доросла людина дістає можливість реалізувати себе в системі соціально-трудових відносин, що визначають її статус, формується потреба у все вищих професійних досягненнях і в розвитку своїх здібностей, що визначають успішність діяльності. Кінець-кінцем саме діяльність є джерелом накопичення практичного досвіду та формування мотиваційно-потребової сфери особистості. Доросла людина вчиться на досвіді лише тоді, коли має можливість та бажання постійно осмислювати і розвивати цей досвід у процесі його співвіднесення з досвідом інших людей, зокрема, з широким соціальним досвідом. Загальна позиція дорослої людини як активного суб'єкта суспільно-

трудової діяльності знаходить свій вияв і у ставленні до навчання. Прагнення особистості до самостійного та відповідального прийняття рішень, цілеспрямованої організації навчальної роботи додає процесу навчання дорослих значення самоосвітньої діяльності. Інституційні форми навчання дорослих (курси, підвищення кваліфікації, лекторії та семінари, народні університети) виступають для дорослого як форми, що поряд із засобами масової інформації сприяють самоосвіті.

Статистика свідчить, що орієнтація на реально значимі для дорослих проблеми впливає, перш за все, на ступінь зацікавлення дорослих змістом навчання. Не менш важлива і та обставина, що в процесі вирішення практичних проблем у дорослих формується вміння визначати, власне, саме завдання, шукати необхідну для його розв'язання інформацію, оцінювати одержані результати. Розвивальний ефект такого навчання залежить від того, якою мірою воно допомагає формувати відкритість людини до нового; реалізм у баченні світу; дивергентність мислення, здатність підійти до явища з різних боків, побачити альтернативні шляхи вирішення проблеми, гнучкість мислення, подолання стереотипів, критичний аналіз досвіду, вміння робити висновки з минулого **[Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 15–19]**. Самостійність дорослого припускає свободу вибору змісту, організаційних форм, термінів і режимів навчання. Розглянемо сукупність різних навчальних закладів, які сьогодні створюють систему неперервної освіти в Україні, починаючи з дитячого садка, загальноосвітніх шкіл і шкіл-інтернатів і закінчуючи вищими навчальними закладами, різними за формою навчання та акредитації. Крім того, у межах неперервної освіти можна навчатися на курсах підвищення кваліфікації, в аспірантурі, докторантурі, одержати другу спеціальність, навчатися заочно або дистанційно; займатися самоосвітою.

Необхідність розвитку неперервної освіти, одним із найважливіших компонентів якої є освіта дорослих, має глибоку соціальну зумовленість. Розвиток демократії, широке залучення людини до системи суспільного й виробничого керування припускають розвиток активної соціальної позиції особистості, високого професіоналізму й багатой духовної культури. Неперервна освіта стає, з одного боку, вирішальним чинником соціально-економічного прогресу й кардинальною умовою розвитку особистості на всіх етапах її життєвого і професійного шляху, а з другого— проблемою, пріоритетною для цілого ряду суспільних наук: економіки, соціології, психології, педагогіки, теорії управління [24, с. 34]. На рис. 1. схематично відтворено структурно-компонентну систему неперервної освіти в Україні.

Очевидно, тільки на такій інтелектуально-особистісній базі реалізується можливість постійного зростання, збагачення і перетворення ціннісно-сміслових структур особи як у процесі практичної діяльності, так і в процесі теоретичного засвоєння тих багатств, які виробило людство.

Отже, теоретичні знання починають виступати засобом регуляції практично значимих для дорослої людини рішень. Ми не стверджуємо, що всі ці процеси вже реалізовані в досвіді навчання дорослих, проте вважаємо, що потенційні можливості такого органічного поєднання теорії з практичним досвідом дорослих учнів, безумовно, є.

Соціально-економічне життя, науково-технічний прогрес змушують

кожного з нас неперервно навчатися протягом усього життя. Іншою причиною нашого прагнення до постійного навчання є *прагнення до самовдосконалення та самореалізації*.

Неперервна освіта в Україні

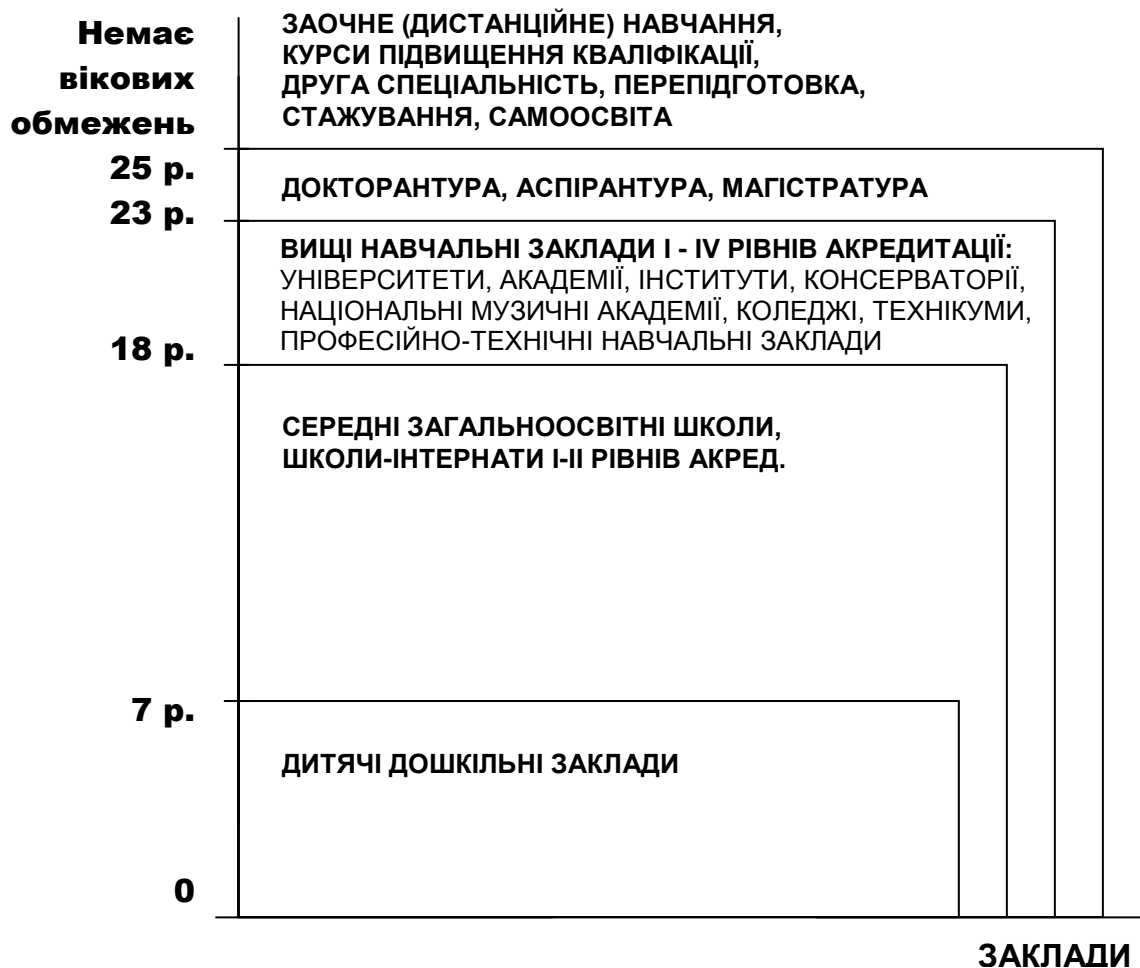


Рис. 1. Структурно-компонентна система неперервної освіти в Україні (авторська інтерпретація)

Рівень економічного розвитку цілого ряду країн, з одного боку, спонукає кожного робітника і громадянина прагнути більш високого рівня професійної, соціальної, сімейної компетентності, а з іншого дає змогу робітникам безболісно як для них самих, так і для виробництва навчатися, у тому числі й з відривом від виробництва. Саме соціальні передумови допускають розвиток демократичності освіти, надання доступу до вищих щаблів освіти значній кількості населення, подолання соціальної зумовленості одержання освіти. У зв'язку з тим, що в різних країнах ці процеси відбувалися нерівномірно, а педагогічна наука не змогла однозначно й повно обґрунтувати феномен неперервної освіти, ідеї неперервного навчання людини протягом усього життя дістали різне тлумачення. Зусилля теоретиків і практиків освіти в різних країнах були сконцентровані на таких характеристиках процесу неперервного навчання людини:

- тривалість періоду навчання (весь життєвий цикл);

- чинники, що визначають мотивацію навчання (зміни навколишньої дійсності);
- цілі і завдання навчання (самореалізація людини);
- створення мережі освітніх послуг, яка охоплює всі можливі види і форми навчання (формальне, неформальне, інформальне).

Саме розвиток освіти дорослих у контексті неперервного навчання привів до значних змін у сучасній освіті, благотворно вплинув на зміну розвитку формальної, традиційної освіти, спонукав до появи нових форм і видів навчання людей різного віку. Концепція неперервної освіти передбачає:

- більш раціональний розподіл періодів навчання й трудової діяльності людини упродовж усього життя;
- навчання в період початкової, або базової, освіти і наступної, або післябазової, освіти;
- набуття необхідних людині умінь, навичок, знань, якостей, ціннісних орієнтацій в міру виникнення потреби в них [14, с. 2–12].

На важливості неперервної освіти наголошується в концепції, яку ухвалили такі міжнародні організації, як ЮНЕСКО, Міжнародна організація праці (МОП), Рада Європи і Європейського економічного співтовариства (ЄЕС) та ін. Сучасна концепція неперервної освіти висуває освіту дорослих на провідні позиції в основних напрямках соціально-економічного розвитку сучасного світу, в тому числі і в нашій країні [14]. У схваленій ще в 1989 р. Державним комітетом народної освіти СРСР концепції неперервної освіти остання розглядається як «освіта, що надає кожному можливості реалізації власної програми» [14, с. 3]. Великого значення надається їй і в Україні: у державній національній програмі «Освіта» наголошено, що неперервність освіти «відкриває можливість для загальноосвітньої та фахової підготовки, досягнення цілісності і наступності у навчанні та вихованні; перетворення набуття освіти у процесі, що триває упродовж всього життя людини», оскільки метою неперервної освіти є створення суспільства, яке постійно навчається [53, с. 9].

«Людство, – як зазначав видатний учений В. І. Вернадський, – стає могутньою геологічною силою» і «сила ця пов'язана не з його фізичною вагою, яка надзвичайно мала порівняно з масою Землі, а з розумом і направленою цим розумом працею» [3, с. 38].

Як за допомогою неперервної освіти доросла людина може розв'язати свої проблеми? Яку роль відіграє неперервна освіта у ціложиттєвому розвитку особистості людини? Неперервна освіта поза професійною сферою допоможе розширити кругозір, задовольнити цікавість і навіть сприяти суспільному визнанню; регулярний професійний тренінг може допомогти знайти постійну роботу, адже він надає значну перевагу перед кандидатами з меншими можливостями поліпшити свій кваліфікаційний рівень; шанси на одержання роботи можуть бути збільшені за рахунок розвитку якостей, що виходять за межі професійних вимог (раціональне мислення, самоорганізованість, почуття справедливості й колективізму); поширення неперервної освіти може спонукати до створення нових видів робіт, продуктів і сервісних послуг і відповідно робочих місць і структур у сфері, пов'язаній з освітою. Освіта у зрілому віці відіграє важливу роль у процесі набуття статусу і підтримки

суспільних структур. Загальна освіта високого рівня, здобута в молодому віці, може стати ефективною основою для підвищення рівня формальної освіти.

На початку ХХІ ст. соціально-економічні перетворення в Україні зумовили значні зміни в системі неперервної освіти. Зазнає змін її організаційна структура, з'являються нові типи професійних закладів освіти, форми їх фінансування. Освітньо-педагогічні зміни в національному масштабі відбуваються у контексті загальних трансформацій, зумовлених широким розповсюдженням нових освітніх технологій, заснованих на використанні можливостей і потреб людини в її особистісному розвитку. За таких умов виникає необхідність перебудови змісту навчального процесу в усіх закладах освіти, розбудови системи неперервної освіти дорослих, професійної освіти, яка повинна стати засобом особистісного і професійного розвитку дорослої людини. На думку С. О. Сисоєвої, конкурентоспроможність країн на світовому ринку значною мірою залежить від рівня освіченості людей, розвитку їх творчих сил, готовності й здатності до перенавчання, здобуття нових знань, життя в постійно змінюваному світі [39, с. 31].

Під неперервною освітою ми розуміємо процес, спрямований на всебічний розвиток особистості, систематичне поповнення знань, пов'язаних з науково-технічним прогресом, який відбувається в суспільстві, в ході якого вдосконалюється професійна компетентність та збагачуються духовні потреби людини. *Отже, неперервна освіта – це спосіб життєдіяльності людини, процес набуття нею необхідних знань, умінь, навичок і якостей в разі виникнення потреби, що відбувається упродовж усього життя, співвідношення індивідуального досвіду особистості з досвідом соціальним.* Кількість людей, які прагнуть до продовження своєї освіти після закінчення традиційного навчання, постійно зростає. Значення неперервної освіти в житті дорослих велике. Створення суспільства, яке неперервно навчається – мета світової спільноти. І тут лідером може стати та країна, яка зуміє раніше за інших усвідомити і краще за інших організувати неперервний процес навчання для дорослих.

Таким чином, неперервна освіта є головною умовою всебічного розвитку особистості, збагачення її творчого потенціалу, засобом реалізації здібностей, а також зростання компетенції, вдосконалення раніше одержаних знань, набутих умінь і навичок.

Освіта дорослих для соціально незахищених груп населення. До соціально незахищених груп дорослих належать: безробітні, дорослі засуджені, люди з обмеженими фізичними можливостями (інваліди), з особливими потребами, військові пенсіонери, мігранти, люди похилого віку, тобто всі ті, хто потребує додаткової допомоги з боку держави.

Соціально-економічна ситуація в Україні призвела до появи нового соціального явища в суспільстві – безробіття, яке зумовлено структурними трансформаціями у виробництві, змінами у сфері зайнятості населення, ситуацією на ринку праці тощо. Поняття «безробітний» розглядається як соціальний статус особи, робоче місце якої виявилось скасованим у результаті зміни кон'юнктури на ринку праці або скорочення попиту на робочу силу певної спеціалізації та рівня кваліфікації [28, с. 31]. Безробіття поділяється на два основних види:

- структурне безробіття, породжуване технологічним прогресом, який витісняє зі сфери праці робочу силу більш низької кваліфікації;
- загальне безробіття, породжуване економічними кризами і спадом виробництва [26].

Безробіття першого виду усувається за допомогою перенавчання працівників для нових видів роботи. Подолання загального безробіття потребує більш радикальних заходів, переорієнтації економічної політики на нові принципи. Причини позначеної проблеми мають як суб'єктивний, так і об'єктивний характер. До суб'єктивних причин можна віднести індивідуальні соціально-психологічні особливості безробітних: невпевненість у своїх можливостях, стресовий стан або депресія, викликані фактом втрати роботи, відсутність роботи за спеціальністю тощо. Однак є й об'єктивні причини, характерні для безробітних як соціальної групи. До них можна віднести:

- низьку соціальну мобільність (багато безробітних не можуть самостійно знайти роботу);
- низьку конкурентоспроможність (тобто безробітні та представники групи ризику або прихованого безробіття часто не мають переваг порівняно з іншими пошукувачами робочих місць, не можуть здобути перемогу в боротьбі за ці переваги або не вступають у боротьбу такого роду);
- низький рівень професійної кваліфікації [26].

У колишніх робітників або спеціалістів, що втратили роботу з фаху і перебувають у стані безробіття, особливо тривалого безробіття (25 %) або виявилися безробітними повторно (приблизно 20 %), спостерігається депрофесіоналізація і декваліфікація, і як наслідок, зниження якості життя. Виходячи з ідеї захисту прав людини на працю, освіту на засадах гуманізації й визнання права людини на гідне життя як особистісне, так і суспільне, з огляду на демографічні тенденції – зниження народжуваності і старіння населення, – не можна припустити втрату більшої частини працездатного населення у зв'язку недостатньою професійною кваліфікацією, неузгодженість, невідповідність структури потреб і пропозиції робочої сили на ринку праці [38, с. 59–67]. Тобто лише чверть випускників мають роботу після закінчення ВНЗ, а понад 75 % фахівців залишаються не працевлаштованими [36]. При цьому державна служба зайнятості працевлаштовує близько 30 – 32 % випускників навчальних закладів, решта влаштовується самостійно, проходить перекваліфікацію чи поповнює ряди добровільно безробітних. Адже серед безробітних – питома частка фахівців з вищою освітою, які мають певний освітньо-кваліфікаційний рівень, сили та бажання працювати, але є соціально не затребуваними і, як наслідок, – соціально незахищеними в умовах жорсткої конкуренції на ринку праці [12, с. 139 – 142]. Зазначимо, що рівень освіченості сучасної української молоді є досить високим [34].

Проблема молодіжної зайнятості не обмежується лише працевлаштуванням, тому вкрай актуальним є питання адекватного розподілу молоді робочої сили, яка має відповідну освіту [62]. На думку фахівців, відсутність економічних стимулів в умовах ринкової економіки не може гарантувати ефективності застосування адміністративних заходів. До того ж надмірні державні гарантії знижують мотивацію молоді до праці, призводять до появи інституціонального молодіжного безробіття [18]. Отже, постає

питання пошуку нових шляхів зацікавлення працедавців у прийомі на роботу молоді та підвищенні її конкурентоспроможності на ринку праці. Незважаючи на прийняття Закону України від 4 листопада 2004 року № 2150-1 «Про забезпечення молоді, яка отримала вищу або професійно-технічну освіту, першим робочим місцем з наданням дотацій роботодавцю», проблема і надалі залишається відкритою, оскільки норми закону зорієнтовано не на попередження збиткової, неякісної та надлишкової підготовки кадрів, а навпаки – на зростання прихованого безробіття та низькопродуктивної зайнятості [12, с. 139–150]. Перед системою професійної перепідготовки безробітних поставлено важливе завдання – подолати негативні соціальні наслідки економічних трансформацій. Аналіз стану ринку праці розкриває важливі характеристики структурного безробіття: об'єктивні потреби ринку праці в робочій силі визначеної якості, якість робочої сили та якісна структура спеціалістів, що вивільнилися зі сфери праці, суб'єктивні освітні потреби й орієнтації здобувачів робочих місць, у тому числі безробітних. Узгодження цих трьох характеристик потребує перенавчання робітника, одержання нової професії як умови працевлаштування й регулювання зайнятості. Усе це робить надзвичайно актуальним додаткову професійну освіту й перепідготовку осіб, які мають роботу [15, с. 81–90].

Перехід України до ринкової економіки та відповідні економічні зміни зумовили залученням зайняте населення у комплекс ринкових відносин і, зокрема, у ринкові відносини на ринку праці. Політика зайнятості, передбачена в Законі України «Про зайнятість населення в Україні», ґрунтується на широкому підході до понять зайнятості й ринку праці, а як пріоритетне завдання розглядає розвиток трудових ресурсів, підтримку трудової та підприємницької ініціативи громадян, розвиток їхніх здібностей до творчої, виробничої праці [18, с. 7–10]. Як зазначає С. О. Сисоєва, зміна роботи – це не тільки прямий результат технологічних змін, а відображення процесів, які відбуваються у різних галузях промисловості внаслідок їх постійної реорганізації, пристосування до швидкозмінних умов ринку праці та запитів споживачів [39, с. 49]. Проте в умовах соціально-економічної кризи, припинення роботи багатьох підприємств або роботи не на повну потужність зупинити зростаюче безробіття дуже важко. Дослідження такого складного явища, як професійна перепідготовка безробітних, аналіз її ефективності потребують системного та цілісного підходу.

Професійна перепідготовка безробітних – соціально-педагогічне явище, виникнення й розвиток якого зумовлені насамперед соціально-економічними чинниками – структурними трансформаціями у виробництві, змінами у сфері зайнятості населення, ситуацією на ринку праці тощо. Безробітні як учасники професійної перепідготовки є особливою категорією дорослих, вивільнені зі сфери праці, що навчаються; до того ж:

- це робітники і спеціалісти, які мають досвід фахової і освітньої діяльності;
- це потенційні працівники, перед якими постала проблема вибору нової спеціальності, нового фахового старту;
- це особи, які мають різноманітні соціально-демографічні характеристики, але перебувають у психічній і фаховій кризі [34].

Ефективність професійного перенавчання безробітних ми розуміємо як рівень досягнення мети. При цьому в меті професійного перенавчання безробітних можна виділити дві групи складових. До першої належать:

- Розвиток упевненості в собі, спроможності оцінити й переглянути свої потенційні можливості, розвиток уміння вирішувати і визначати способи та засоби їх реалізації, розвиток пізнавальних можливостей і професійної кваліфікації.

- Розвиток соціальної й фахової мобільності, конкурентоспроможності спеціаліста. При цьому фахову мобільність варто розуміти як частину соціальної мобільності, «внутрішнє самовдосконалення особистості, що ґрунтується на стабільних цінностях і потребах у саморозвитку. Фахова мобільність – це передумова спроможності людини реагувати на зміни вимог ринку праці до фахівця, зміни умов праці з тим, щоб самостійно мобілізувати, розвивати і реалізовувати свої можливості в новій ситуації [16].

- Забезпечення здобувачеві робочого місця з метою можливості працевлаштування. Саме розвиток особистості в процесі професійної перепідготовки чи професійного перенавчання забезпечує спроможність адаптації не тільки на робочому місці у стабільних умовах, а й в умовах постійних перерв, зміни вимог до професійної діяльності спеціаліста на новому робочому місці.

Другу групу складових мети становить перенавчання, пов'язане безпосередньо з навчанням. Його суть полягає у формуванні професійної компетенції дорослого. До цієї групи ми відносимо:

- Формування мінімуму професійних знань і вмінь, необхідних для того, щоб виконувати свої професійні та виробничі функції.

- Формування готовності до опанування засобів професійної діяльності, що в умовах прискореного професійного навчання має навіть більш важливі значення, ніж формування знань і вмінь.

- Забезпечення відповідності підготовки спеціаліста його новому навчальному місцю.

Визначення мети професійної перепідготовки безробітних має основне значення в розробленні показників і критеріїв оцінювання її ефективності. Виходячи зі сформульованої вище мети професійної перепідготовки безробітних, до кінцевих критеріїв її соціальної ефективності ми зараховуємо мобільність і конкурентоспроможність спеціаліста на ринку праці, завдяки яким він може залишатися у сфері праці в умовах перерв, при працевлаштуванні, успішно адаптуватися на новому робочому місці. Дуже важливим етапом є адаптація дорослої людини до умов професійного середовища [34]. Завдяки такому підходу до сутності професійної адаптації спеціаліста як одного з показників результативності можна краще зрозуміти важливість розвитку мотивації та професійно значимих особистісних якостей здобувача робочого місця у процесі навчання. Саме розвиток настанови, мотивації професійного перенавчання, спроможності до фахової самооцінки й самореалізації забезпечує спроможність здобувача робочого місця адаптуватися на новому робочому місці не тільки в стабільних умовах, а й в умовах змінних вимог до функцій і змісту професійної діяльності [33]. Таким чином, соціально ефективно професійне перенавчання незайнятого населення

спрямовано на виконання двох завдань:

- забезпечення відповідності підготовки спеціаліста вимогам і умовам нового робочого місця як основної передумови успішної професійної адаптації здобувача робочого місця у стабільних умовах;
- розвиток мотивації професійного перенавчання і пошуку роботи, розвиток додаткових фахових умінь і професійно значимих якостей як основної передумови розвитку конкурентоспроможності, успішної професійної адаптації спеціаліста в умовах змінних вимог до функцій, змісту і якості професійної діяльності, розвитку ринку праці [40, с. 95].

Професійне навчання незайнятого населення має здійснюватися на таких засадах:

- добровільність;
- відповідність державним вимогам і стандартам;
- зв'язок з ринковими перетвореннями, розвитком різних форм власності й господарювання, реструктуризацією економіки й зайнятості населення;
- орієнтація безробітних на перспективні сфери трудової діяльності відповідно до попиту на ринку праці;
- диференційований підхід до різних соціальних груп безробітних;
- упровадження прогресивних форм і методів професійного навчання, серед яких модульні системи з використанням індивідуального підходу до кожної особи;
- взаємозв'язок професійного навчання безробітних із загальною системою неперервної професійної освіти [15].

Основні позиції державної політики в сфері сприяння зайнятості населення свідчать і про широкий підхід до визначення функцій державної служби зайнятості, що не обмежуються тільки реєстрацією та працевлаштуванням безробітних, і пов'язуються сьогодні з «політикою інституціональної облаштуваності ринку праці», із розвитком не тільки ефективної системи професійної підготовки безробітних, а й системи професійної освіти громадян, включаючи додаткову професійну освіту дорослого населення. Розвиток професійної освіти, перегляд функцій і структури освіти дорослих необхідно розглядати як ключове завдання державної політики сприяння зайнятості населення [15].

На думку аналітиків, Україна ще не повною мірою відчула наслідки глобальної економічної кризи. Станом на 1 квітня 2010 року офіційна статистика визнає наявність в Україні 2 млн безробітних, з яких 518,9 тис. зареєстровано в державній службі зайнятості. Проте за наслідками профспілкового моніторингу, реальне число безробітних значно більше і орієнтовно складає 4 млн 588 тис. 700 осіб [59], [60]. Одним із каналів зниження рівня безробітних як соціально-педагогічного явища, є подолання позначених негативних явищ у сфері зайнятості за допомогою професійної перепідготовки спеціалістів і безробітних, підвищення фахової конкурентоспроможності зайнятого в сфері праці населення. Явища, що відбуваються у сфері зайнятості населення, зумовлюють актуальність розвитку системи професійної перепідготовки безробітних і зайнятого населення, розвитку форм взаємодії служби зайнятості з людьми різного рівня

професійної освіти, розвитку системи додаткової професійної освіти, здійснюваної у формі короткотермінового курсового навчання інститутами підвищення кваліфікації (ІПК), недержавними закладами додаткової освіти (НЗДО), факультетами підвищення кваліфікації вищих навчальних закладів, а також підприємствами, фірмами й організаціями [26].

Починаючи з 1992 – 1994 рр., більшість підприємств продовжували різко скорочуватися, що сприяло зниженню якості робочої сили, а отже, розширювало «зони ризику» серед зайнятого населення і збільшувало кількість потенційних слухачів професійної перепідготовки [18, с. 7–10]. Ми визначили головні завдання соціально ефективної професійної перепідготовки дорослих, серед них – і безробітних. Перше завдання соціально ефективної професійної перепідготовки безробітних – *забезпечення соціалізації дорослої людини*, яка втратила роботу, відновлення її спроможності повноцінно функціонувати в соціально професійному середовищі в умовах короткотермівової професійної перепідготовки. З урахуванням наявності тривалого безробіття, розвитку маргіналізації населення, проблема соціалізації є водночас проблемою і суспільства, й індивіда. За малий період професійного перенавчання кожний учасник цього процесу одержує лише невеличкий обсяг нових «стартових» фахових знань і вмінь. Проблема полягає в тому, щоб *навчити дорослого самостійно здобувати нові знання й набувати вміння*. У цьому полягає друге завдання соціально ефективної перепідготовки здобувача робочого місця. *Забезпечення індивідуалізації професійної перепідготовки* безробітного як на етапі професійної орієнтації, так і на етапі професійного перенавчання, забезпечення такого змісту й такої організації навчання, які щонайповніше відповідали б очікуванням того, хто навчається (третє завдання соціально ефективного професійного перенавчання). Загальним результатом соціально ефективного навчання виступають працевлаштування й закріплення здобувача на робочому місці, зниження повторного потоку безробітних. Потрапляння людини до категорії безробітних зумовлене не тільки економічними, соціально-демографічними, а й соціально-психологічними чинниками. Успішність професійної перепідготовки безробітних, її ефективність багато в чому залежить і від того, як враховані ці чинники, якою мірою освітні програми професійної перепідготовки зорієнтовані на особливості безробітних як потенційних учнів [15, с. 85].

Дослідження такого складного явища, як професійна перепідготовка безробітних і аналіз її ефективності, потребують системного підходу. Важливою функцією професійного навчання безробітних, з нашої точки зору, є створення оптимальних умов для розвитку особистості, її здібностей до соціальної взаємодії, соціалізації й активної адаптації в нових соціально-економічних умовах. Названі функції – тільки окремі із специфічних функцій професійного навчання безробітних, вони не охоплюють тих функцій, що є загальними для професійної освіти [18, с. 7–10]. Досвід підтверджує, що професійна підготовка безробітних і реалізація визначених функцій починаються вже в ході професійної орієнтації претендентів на робочі місця, тобто на етапі, що передує власне процесу професійного навчання або на початку проходження безробітного у службі зайнятості. Завершується ж професійне навчання, з нашої точки зору, саме на робочому місці, де

відбувається перевірка результатів навчання, здатність до адаптації фахівця; саме тут виявляється ефективність навчального процесу [26]. Усе це дає змогу розглядати *підготовку безробітних* до оволодіння новою професією як складне соціально-педагогічне явище, що поєднує професійну орієнтацію, професійне навчання та професійну адаптацію.

У структурі освітніх послуг і, в першу чергу, в сфері професійної підготовки та перепідготовки безробітних відбувається поступове становлення ринкових відносин, що слугує серйозним стимулом для розвитку соціально-педагогічних

Розвиток освіти дорослих в Україні в контексті реалізації міжнародних програм. Починаючи з 1960-70-х рр. у країнах розвинутої демократії освіта дорослих стає одним із важливих засобів підтримання соціального порядку, консолідації суспільства та зменшення напруженості. Об'єктом уважного вивчення стають завдання соціальної корекції та адаптації безробітних і біженців, людей з обмеженими фізичними можливостями (інвалідів) і людей похилого віку, функціонально неписьменних робітників і представників етнокультурних меншин [35]. Інтелектуальний, моральний, економічний і культурний потенціал кожної держави безпосередньо залежить від стану освітньої галузі та можливостей її прогресивного розвитку. Тому будь-яка держава повинна бути зацікавлена в розвитку освіти, наданні їй пріоритетної державної значимості. Специфічні цілі європейської освітньої політики сьогодні реалізуються в діяльності міжнародних програм Заради Європи, Європейського Союзу, Європейської Асоціації освіти дорослих, Міжнародної Федерації Будинків Європи та інших організацій. Освіта дорослих постає сьогодні ареною інтенсивної міжнародної співпраці. Така діяльність здійснюється на міждержавному та міжпарламентському рівнях, з урахуванням регіональної координації діяльності неурядових організацій на базі міжнародних департаментів національних організацій з навчання дорослих [22, с. 74]. Координатором у цій співпраці виступає ЮНЕСКО. Об'єднуючи більшість країн світу, ця організація з моменту свого заснування провела шість великих конференцій. Кожна із них була певним етапом у розвитку освіти дорослих. Провідні ідеї в галузі освіти впродовж життя були сформульовані V Гамбурзькою конференцією, що відбулася з 14 по 18 липня 1997 р., і зібрала більше 1,5 тис. представників міністерств освіти, урядових і неурядових організацій, добродійних фондів і дослідницьких центрів. Усього в роботі конференції брали участь 1507 учасників: 729 представників із 140 країн світу [22, с.74-75]. Делегати запропонували 400 рішень з розробки нової стратегії. Зокрема, акція «Тиждень освіти дорослих», що зародилася у Великобританії в 1992 р., була сприйнята учасниками конференції як конструктивна, а її досвід був рекомендацій для використання в усіх країнах [22, с.75]. Суть акції «Одну годину на навчання в день» визначив Генеральний секретар Європейської Асоціації освіти дорослих П. Федеричі : «... кожний день на всій земній кулі 5 млрд рік. буде витрачено на навчання; ... ці години буде справедливо розподілено між різними частинами світу, расами, людьми різного віку та статі; година навчання в день означає, що люди повинні виділяти година для власного розвитку» [22, с. 75]. Підсумком роботи Гамбурзької (1997) конференції стала програма «Плани на майбутнє», де

пропонувалися нові зобов'язання з питань розвитку освіти дорослих, що конкретизовані у трьох міжнародних проектах: «Тиждень освіти дорослих під егідою ЮНЕСКО»; «Одну годину на навчання в день для дорослих»; «Декада письменності для дорослих Африки».

Як найбільша неурядова організація діє Міжнародна Рада з освіти дорослих, що виникла чверть століття тому. VI Всесвітня Асамблея з теми «Освіта дорослих - підготовка людей до нового тисячоліття» відбулася 17-22 травня 1999 р. на Ямайці. На цьому заході розвивалися та конкретизувалися ідеї V Конференції ЮНЕСКО з трьох груп проблем [51]. У першій групі відповідно до ідей V Конференції ЮНЕСКО розглянуто питання, пов'язані з освітою літніх людей, освітою дорослих у галузі охорони навколишнього середовища, нових технологій, навчання людей із особливими потребами. Обговорення другої групи об'єднало викладачів, учителів за круглим столом з метою консолідувати зусилля тих, хто працює ізольовано в таких двох близьких галузях, як педагогіка і права людини. Третя група обговорила проблеми освіти дорослих у контексті глобалізації, зібравши представників різних галузей діяльності: Всесвітнього Банку, Інституту ціложиттєвого навчання ЮНЕСКО, Шведського агентства міжнародного розвитку кооперації і національних лідерів. Ця група зробила висновки про політико - економічні аспекти освіти дорослих [22, с. 77].

Окрім міжнародних організацій, які об'єднують діячів у галузі освіти дорослих, діють спеціалізовані організації. Одна з таких організацій - Міжнародна Асоціація університетів «Третього віку»(А. І. У. Т. А.) [50]. Ця асоціація працює з 1976 р. і об'єднує понад 2 млн 200 тис. студентів пенсійного віку. Завдяки зусиллям цієї організації проведено XVIII Конгрес у Нанті (Франція, вересень 1996 р.) і XIX Конгрес у Швєбіш- Гмюнд(Німеччина, вересень 1998 р.). У Конгресі в Нанті узяли участь 400 учасників із 17 країн світу. Обговорювалися проблеми сімейних стресів, конфліктів між поколіннями, можливості впливу на майбутнє. Оптимістичним був висновок у завершальній промові: «Ми в такому віці, коли можемо вчитися». У резолюції Конгресу мовилося про необхідність протистояти всім формам ізоляції та порушенню прав літніх людей [22, с. 77]. Конгрес у Німеччині, присвячений темі «Вчитися в третьому віці. Як і навіщо?», зібрав понад 500 учасників, серед яких був і автор всесвітньо відомої книги про навчання у третьому віці професор Т. Цана [22, с. 78].

Значну роль у міжнародній співпраці відіграють європейські організації з освіти дорослих. Європейська Асоціація освіти дорослих(ЕАЕА) координує роботу різних організацій (переважно недержавних і некомерційних), що займаються освітою дорослих. Нині неможливо характеризувати роботу будь-якої європейської організації поза контекстом загальноєвропейської освітньої політики на рівні Ради Європи або Європейського Союзу. Виникає необхідність хоча б у загальних рисах простежити тій шлях, який пройшла Західна Європа до сьогоденного розуміння місця та ролі освіти дорослих у суспільстві [53]. У 1997 р. Комісія Європейського Союзу прийняла документ під назвою «Уперед до Європи знань», розрахований на період 2000-2006 років [22, с. 79]. Щоб виконати запропоновані завдання накреслено ряд серйозних змін і перетворень. Йдеться, зокрема, про таке, як: трансформація традиційних

інститутів у інститути, що здійснюють навчання упродовж життя; створення системи визнання кваліфікації, одержаної на робочому місці, вдома або в муніципалітеті; використання нових технологій для розширення можливостей навчання; розробка індивідуальної освітньої схеми (як у Великобританії) і методичного супроводу до неї та ін. Перші підсумки реалізації цієї програми обговорювалися у 1998 р. на конференції в Манчестері(Великобританія) [53]. Комісія ЄС має чотири офіси: у Барселоні, що відає організаційними питаннями і відповідає за центральний бюджет, у Брюсселі, що відповідає за контакти з Європейською Комісією, некомерційними організаціями, за засідання виконавчого комітету; у Хельсінкі створений й успішно функціонує Центр документації й інформації з освіти дорослих, у Амерсфоорті - консультативний офіс. Нині за рахунок грантової підтримки програми «Сократ» діє ряд програм, а саме:

- європейський Тиждень освіти дорослих(координатор - англійська секція);
- літні люди як помічники в навчальному процесі(координатор - іспанська секція);
- тренінги для волонтерів в освіті дорослих(координатор - голландська секція);
- вчитися жити в полікультурному суспільстві(координатор - спілка німецьких вищих народних шкіл);
- північний вимір в європейських реаліях, скандинавські традиції в освіті дорослих(координатор - Північна Рада вищих народних шкіл, Швеція);
- глобальні програми тренінгів для інтеграції жінок в ситуації маргіналізації та соціальних вибухів(координатор - Федерація народних університетів Іспанії);
- ALICE, Інформаційне обслуговування неформальної освіти дорослих в Європі (координатор - бельгійська секція);
- значення нових технологій у Європейській неформальній освіті дорослих (координатор - бельгійська секція);
- підтримка європейського громадянства та європейського виміру в навчанні у галузі освіти дорослих в Європі та видання публікацій і дидактичних матеріалів (координатор - фінська секція);
- освіта в галузі культури (координатор - Університет Флоренції, Італія);
- полілінгвістичний термінологічний словник у галузі освіти дорослих (координатор - Університет Лінкепінг, Швеція);
- підготовка й управління міжнародними проектами у галузі освіти дорослих(Європейська Асоціація освіти дорослих) [22, с. 90].

Перелік програм досить повно відображає акценти й пріоритети в науковій і практичній роботі Європейської Асоціації освіти дорослих [53]. Європейська Асоціація регулярно проводить свої асамблеї. Останній із таких заходів відбувся у вересні 1998 р. у Хельсінкі(Фінляндія). У певному сенсі ця ХХХ ювілейна Генеральна Асамблея слугувала поворотним моментом в історії її діяльності. Після великої підготовчої роботи була прийнята нова конституція, яка, окрім інших змін, уточнила статус національних представництв [22, с. 77-81]. Дотепер в цій якості виступали або національні

асоціації освіти дорослих, або національні об'єднання окремих типів установ(наприклад, народних університетів), або окремі самостійні організації. Тепер залишається лише перший варіант участі, або ж всі, хто вже зробив внесок, ділять між собою національну квоту - 10 голосів. Таке членство диктується вимогами Європейського Союзу до статусу європейських організацій, але практично для всіх країн колишнього соціалістичного табору це означає погіршення умів, оскільки концентрація інформації в столиці заохочує ієрархічну систему та гальмує розвиток і вільний доступ до інформації для більшості організацій. Як показує аналіз проведення громадських акцій, досить корисним є обмін досвідом із двох нових напрямів: «Тиждень освіти дорослих» й акція «Одна година в день на навчання дорослих», на яких слід зупинитися докладніше. Ініціатором проведення Тижня освіти дорослих стала Великобританія. З 1992 р. в цій країні до національного Тижня навчання дорослих залучають найширші кіла громадськості(педагогів, спонсорів, центральну та місцеву владу, радіо, телебачення тощо) [22, с. 81]. За тиждень відбувається понад 5000 місцевих зустрічей, конференцій, вільних телефонних ліній, досліджень та ін. Цю ідею підхопили у Швейцарії, Словенії, Бельгії, Австралії, Південній Африці, Чехії, Фінляндії, Україні та ін. [22, с. 82]. Упродовж наступних 1993-1999 рр. Тижні освіти дорослих почали проводитися у 28 країнах світу. З 2000 року до таких країн додалося ще 18 країн, серед яких і Україна. Тиждень освіти покликаний не тільки організувати свято освіти дорослих, а й стимулювати залучення до цієї справи нових учасників, особливо відокремлених від суспільства груп. Головна мета Тижнів - досягти визнання освіти дорослих як необхідної умови життєдіяльності суспільства, що навчається, подолати обмежене уявлення про освіту. Яким чином намагаються досягти цієї мети? Щонайперше - формуванням мережі установ освіти дорослих, створенням їх привабливого іміджу, демонстрацією зв'язку між активністю в навчанні й активним способом життя, показом роботи кращих педагогів на відкритих уроках, налагодженням інформаційної структури й допомоги тим, хто навчається, визнанням у числі національних пріоритетів участі в навчанні людей всіх віків. Друкується значна кількість програм, запрошень; організовуються презентації та прес-конференції; створюється ситуація змагання між районами. У 1999 р. спільно з ЮНЕСКО Британська Асоціація освіти дорослих провела Міжнародний День освіти дорослих, що відбувся як фестиваль в усіх країнах Європи [22, с. 82].

Однією з перших ідею «Одну годину в день на освіту дорослих» підхопила Швейцарія, де в 1996 р. вже відбувся навчальний фестиваль. Результатами цього фестивалю стали понад 1 700 публікацій з теми, 2 тис. відкритих уроків, лекції, що ілюстрували компетентну й ефективну роботу. Орієнтовно ці заходи відвідало 160 тисяч дорослих. У розумінні швейцарських колег ця акція мотивує людей до розширення свого світогляду за межами діяльності їхньої специфічної галузі, відкриваючи можливість ознайомитися з традиційними і новими структурами, піднімаючись над повсякденними проблемами. Мета її проведення - прагнення пробудити свідомість людини, встановити атмосферу творчості, перетворити навчання в невід'ємну частину способу життя, показати, що можна навчитися підніматися над повсякденністю і знаходити задоволення в навчанні. У межах акції

організуються живі, цікаві форми навчання: ярмарки знань, вистави на підприємствах, навчання на стадіонах, спеціальні конкурсні програми [22, с. 82].

Інакше працює інша європейська організація в галузі освіти дорослих - Міжнародна Федерація Будинків Європи (FIME). Її членами є різні організації та встанови: європейські академії, центри «Європа», Будинки Європи та ін. Сьогодні - це понад 120 членів із 23 країн Європи. Їх об'єднують загальні цілі та координація діяльності. Від Мадейри до Москви розширилося це об'єднання, створене в 1962 р. під егідою Заради Європи. Перші Будинки Європи були створені в Саарбрюккені (Німеччина) та Монополі (Італія) [22, с. 83]. Палітра тем міжнародних конференцій і семінарів широка. Нині вона зорієнтована на такі актуальні споживи громадян, як захист основних прав людини, європейський внутрішній ринок, колективна безпека та митні правила, екологія і розвиток фермерства, вивчення Європи (особливо курси «Євробачення» для молоді). Кожний семінар (протягом року їх проводиться понад шістдесят) готується спільно двома-чотирма Будинками на базі одного з них. Загальні збори організуються двічі на рік. Стати членом Міжнародної Федерації непросто: потрібно попрацювати самостійно декілька років за певною тематикою, потім побути прийнятим кандидатом і лише через 2-3 роки нова організація, у разі виконання всіх умов, приймає у свої повноправні членує. Стати членом цієї організації означає долучитися до роботи найбільшої освітньої структури неформальної освіти в Європі: щорічно в її навчальних програмах бере доля понад 200 тис. чол. [22, с. 83]. Штаб-квартира знаходиться у Саарбрюккені - районі, який був місцем битв, а зараз є центром освіти, що свідчить про те, що кордони не тільки розділяють, а й можуть об'єднувати народи. Міжнародна Федерація Будинків Європи має своє представництво і двох депутатів в Європейському парламенті [57]. Гаснуло цієї організації: «Європейська освіта немає меж» [22, с. 83]. У Росії діють два Будинки Європи: у Москві (член Міжнародної Федерації Будинків Європи) і в Санкт-Петербурзі (що працює понад п'ять років і має статус кандидата в члени Міжнародної Федерації Будинків Європи) [22, с. 84], в Україні такої організації не існує.

Особливу роль в адаптації національних систем освіти дорослих відіграють регіональні організації, в тому числі й ті, які знаходяться на території наших найближчих сусідів. Багато років існує кооперація між північними країнами і країнами Балтійського регіону. З розпадом Радянського Союзу до цієї співпраці активно включилися країни Балтії, північно - західний регіон Росії. Кооперація здійснюється в різноманітних формах, наприклад об'єднання всіх Вищих народних шкіл Скандинавії, Робоча Асоціація освіти, що активно діє в різних країнах: ABF в Швеції, «Arbeit und Bildung» в Німеччині [22, с. 84]. Робоча Асоціація освіти Швеції розпочала активне налагодження контактів із пострадянськими країнами шляхом проведення конгресів, де обговорюються актуальні для регіону проблеми. Останній, другий конгрес відбувся в жовтні 1998 р. у Стокгольмі. Він був присвячений значенню кооперації країн регіону Балтійського моря в розвитку освіти дорослих. Працювало декілька груп: у вищих народних школах, у муніципалітетах, у навчальних гуртках для жінок. Насиченою була програма відвідин різних

навчальних закладів формального та неформального типу [22, с. 85]. Не можна не відзначити важливе місце у структурі міжнародної співпраці Балтійського регіону Народної Академії північних країн у Гетеборгу. Саме тут можна зробити не тільки теоретичні знання, а й досвід роботи в недержавних некомерційних організаціях. Нарешті, необхідно відзначити, що існують національні організації, діяльність яких набула поширення у багатьох країнах. До такого типу організацій можна віднести Міжнародну Данську Асоціацію народних шкіл, Німецький Союз Вищих народних шкіл, Міжнародну Асоціацію «Знання» [22, с. 86]. При Німецькому Союзі Вищих народних шкіл вже понад 30 років працює Інститут міжнародної співпраці. Розпочавши активну підтримку освіти дорослих у країнах, що розвиваються, у 70 - ті роки ХХ ст. (особливо в Африці й Азії, а потім у Латинській Америці) й у 90 - ті роки ХХ ст., долучившись до перетворення східноєвропейських країн, цей Інститут напрацював колосальний досвід міжнародної роботи. Серед найважливіших напрямів його діяльності - навчання працівників вищої, середньої та нижчої систем освіти дорослих; розробка, випуск і поширення дидактичних матеріалів; безпосередні контакти з міським і сільським населенням з питань створення робітничих кооперативів; підтримка жіночої освіти; екологічна освіта та професійне навчання. Значною ділянкою роботи був розвиток місцевих товариств як інтегрованої складової освіти дорослих у таких сферах, як сім'я, охорона здоров'я, сільське господарство, ремесла, малі промисли, культура [22, с. 86]. У листопаді 1991 р. товариство «Знання» було перетворено в Міжнародну асоціацію «Знання» зі штаб-квартирою в Москві [55].

Міжнародна асоціація «Знання» є громадським міжнародним союзом національних та інших неурядових організацій, що добровільно створена на основі взаємних інтересів із розповсюдження наукових, технічних і гуманітарних знань. Основні цілі і завдання Асоціації - це об'єднання зусиль і сприяння інтелектуальній і гуманітарній діяльності її членів, спрямованій на підвищення освітнього та культурного рівня населення, розвиток контактів між науковцями й фахівцями різних країн, створення умов для міжнародного обміну інформацією [55]. На початку 1990-х у Товаристві «Знання» щорічно читалося більше 25 млн лекцій для 280 млн чоловік по всьому Радянському Союзу. У 1991 р. у Міжнародну асоціацію «Знання» увійшли 14 неурядових просвітницьких організацій «Знання» колишніх союзних республік СРСР, окрім Литви, а також деякі неурядові організації Італії, Монголії, Чехії та Японії [22, с. 87]. За період з 1994 по 1997 роки у Міжнародну асоціацію «Знання» вступили неурядові організації Російської Федерації (Міжнародний Союз економістів, Загальноросійська асоціація «Сприяння вищим навчальним застанам», Уральське відділення Академії інженерних наук Російської Федерації), а також деякі неурядові організації Китаю, Румунії, Сполучених Штатів Америки. На сьогодні Асоціація підтримує ділові творчі зв'язки з науковими, освітніми й просвітницькими організаціями у понад 20 країнах світу. Міжнародна асоціація «Знання» є членом Всесвітньої Заради і Європейської асоціації освіти дорослих й активно з ними співпрацює. З ініціативи Асоціації у 1997 р. були прийняті «Угода про співпрацю в галузі поширення знань і освіти дорослих» і «Положення про Міждержавний Комітет

з поширення знань і освіти дорослих». Міжнародна асоціація «Знання» представлена в цьому Комітеті нарівні з країнами- учасниками СНД [55], [57].

Щодо соціально - прогресивної стратегії розвитку освіти, найяскравішим її виявом є всесвітня акція «Освіта для всіх», ініційована поруч міжнародними організаціями, зокрема ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Міжнародною організацією праці, Міжнародним фондом розвитку. Фундаментальні завдання цієї акції були сформульовані у «Всесвітній декларації про освіту для всіх», прийнятій на Всесвітній конференції з освіти у Джомтьєні (Таїланд, 1990). Ця конференція та прийняті на ній документи знаменували качан нового міжнародного руху за перетворення освіти на предмет пріоритетної уваги людства, на задоволення актуальних освітніх потреб усіх і шкільного. У Декларації було визначено стратегічні орієнтири оновленої парадигми базової освіти, які передбачили:

- забезпечення універсального доступу до освіти, утвердження рівності можливостей в її здобутті;
- надання пріоритетної уваги в навчальному процесі діяльності учня;
- розширення способів набуття та обсягу базової освіти;
- розширення навчального середовища;
- зміцнення соціального партнерства в освітній сфері.

У 2000 році на регіональних освітніх конференціях (Йоганнесбург, Бангкок, Санта-Домінго, Варшава, Каїр, Ресіфі) та на Всесвітній конференції у Дакарі (Сенегал, квітень 2000 р.) було підведено деякі підсумки кількісного та якісного розвитку руху «Освіта для всіх», сформульовано його подальші цілі [22, с. 82]. Нині в русі «Освіта для всіх» бере участь абсолютна більшість країн світу. Це є свідченням глобальної спільності освітніх проблем, що стоять перед людством. До глобальних освітніх проблем, що є найбільш актуальними для всіх народів, відносять такі: подолання неписьменності (загальної та функціональної), забезпечення високої якості освіти, запровадження в навчальний процес нових інформаційних технологій, розвиток системи дошкільного виховання, перетворення освіти на сферу пріоритетної суспільної уваги, на неперервний процес, забезпечення гендерного рівноправ'я та освітніх потреб дітей з особливими потребами, зменшення відсіву учнів зі школи, подолання насилля у школі [22, с. 83].

Соціально - прогресивний характер руху «Освіта для всіх» полягає в тому, що в його межах уся світова спільнота, передусім багаті та розвинені країни, об'єднуються для надання допомоги тим, хто її потребує. У цілому вплив міжнародних організацій на формування національної освітньої політики є загальноновизнаним явищем [22, с. 83].

Аналіз міжнародних документів і досвіду багатьох економічно розвинутих країн, де освітою дорослих займаються на державному рівні, сприяє визначенню стратегії розвитку освіти дорослих в Україні на основі врахування світових тенденцій в організації освіти дорослих. Багато гострих проблем в освіті дорослих, що пронизують усю її структуру на різних рівнях (регіональному, республіканському, на рівні навчальних закладів, викладачів і студентів), мають місце сьогодні і в Україні. Ці проблеми породжені суперечностями між положенням справ щодо розвитку освіти дорослих в офіційних документах та реаліями життя, між прагненням реалізувати духовні цінності(свобода, гуманізм) у конкретних педагогічних умовах і життєвою

правдою, яка не завжди відповідає дійсності.

На впровадження ідей освіти дорослих в Україні спрямована діяльність Всеукраїнського координаційного бюро Міжнародної громадсько-державної програми «Освіта дорослих України», що створене за сприяння Інституту освіти ЮНЕСКО (з 2000 р.). За його допомогою Україна упродовж 2000-2012 рр. щороку проводить Міжнародні Тижні освіти дорослих. Стратегічною метою своєї діяльності координаційне бюро поставило досягнення цілей, проголошених Організацією Об'єднаних Націй на період з 2003 по 2012 роки - десятиліття суспільної просвіти, яка визначається як:

- оволодіння людиною способами життя в дедалі складніших суспільних взаєминах;
- опанування мови суспільства, в якому живе людина;
- опанування культури суспільства, в якому живе людина.

Україна має прадавні традиції у справі освіти дорослих людей і являє світові найбільш демократичні взірці ефективної громадсько-державної співпраці у проведенні «Тижнів освіти дорослих», оскільки в свій час київський князь Володимир Мономах узяв на себе місію духовного просвітника народу. Просвітня діяльність дорослих, їх навчання та виховання у 10-20-х роках ХХ ст. відбувалися в загальноосвітньому «Селянському університеті», очолюваному М. Галущинським, який започаткував у нашому національному русі нову епоху національної освіти - українську андрагогіку [4].

Матеріали експертів ЮНЕСКО, міжнародні Тижні освіти дорослих, проведені в різних країнах світу сприяють поглибленню міжнаціонального обміну і співпраці, надають право голосу дорослим встановити товариські взаємини між неурядовими, громадськими організаціями й урядами, органами державної влади цих країн, зменшити соціальну напруженість у взаєминах [4].

Метою проведення Тижнів в Україні є: популяризація навчальних гуртків як методу навчання; ідей народних вищих шкіл; розширення освіти на користь сталого розвитку. Під час роботи Тижнів, які були проведені за допомогою Всеукраїнського координаційного бюро Міжнародної громадсько-державної програми «Освіта дорослих України» за сприяння Інституту ціложиттєвого навчання ЮНЕСКО, його учасники мають можливість відвідати навчальні заклади країни різних рівнів акредитації, спілкуватися, брати участь у семінарах та круглих столах, висловлювати свої міркування щодо розвитку освіти дорослих в Україні; брати участь у складанні рекомендацій щодо проведення Тижнів на майбутнє, впливати на визначення освітньої політики уряду. Склад учасників віком від 16 до 88 років різний: від безробітних, робітників, студентів, домогосподарок, пенсіонерів до науковців (аспірантів і докторантів), і в цілому всіх, кого цікавлять проблеми освіти дорослих.

Багато країн одночасно з Україною проводили Тижні. Так, 24-26 жовтня 2005 р. свій Тиждень освіти дорослих провела Норвегія. Характерною ознакою Міжнародного Тижня освіти дорослих Норвегії, який відбувся з ініціативи Міністерства освіти і науки, Інституту освіти ЮНЕСКО спільно з Норвезькою комісією ЮНЕСКО, Норвезьким національним інститутом освіти дорослих і норвезькою Асоціацією освіти дорослих, ставши діалог про важливість

неперервної освіти дорослих у світі [56]. Робота учасників, серед яких були численні делегації Нової Зеландії, США, Індії, Мавританії, Іспанії, проходила під гаслом «Освіта для всіх в еру зростання мобільності» і здійснювалася за трьома основними напрямками :

- Освіта для всіх.
- Неперервна кваліфікація.
- Різноманітність і доля.

Національні Тижні освіти дорослих, сконсолідовані між собою, розширюють спільне усвідомлення цінності освіти, можливостей залучення до освіти людей без будь-яких вікових обмежень і забезпечують освітню політику, спрямовану на індивідуальні споживи дорослих людей. Цим самим Тижні освіти дорослих у понад 40 країнах світу засвідчили здатність громадськості мобілізуватися до негайних і стратегічних цілей. Метою Міжнародного Тижня освіти дорослих в Європі, визначеною ЮНЕСКО, є піднесення стратегічного потенціалу щорічних освітніх фестивалів(тижнів) для активного та послідовного розвитку Європейської кооперації.

Питання щодо спільної діяльності у створенні спільного вебсайту Тижнів освіти дорослих в Європі, спільних публікацій та обміну досвідом обговорювалися на загальному Тижні освіти дорослих у Європі, організованому народним університетом Риму спільно з Італійським освітнім фестивалем 14-17 вересня 2006 року. На загальноєвропейському Тижні був презентований найкращий досвід проведення освітніх фестивалів у Швейцарії, Естонії, Угорщині. У результаті було підтримано пропозицію перейменувати Міжнародний день грамотності у День ціложиттєвого навчання і відзначати його одночасно в усіх країнах; підтримано було також ідею єдиної для всіх країн теми Тижня, адаптованої до специфічного історико - культурного контексту країни [22]. Зокрема, литовський Тиждень освіти дорослих - 2006 відбувся під девізом «Освіта для культури. Культура для освіти» і залучив численні громадські та державні організації. Мета Тижнів в Естонії, що відбуваються з 2006 р., - охопити навчанням тих, хто тривалий час був відсторонений від навчання. На Тижнях освіти дорослих-2006 у Фінляндії, що відбувалися одночасно з Тижнем освіти дорослих в Україні, обговорювалися підготовка до одержання професії вчителя, формування кваліфікованих спеціалістів на ринку праці, залучення соціальних організацій та установ охорони здоров'я до освіти дорослих(2006-2007) [52]. Події Тижня висвітлювалися у понад 100 газетних публікаціях та радіопрограмах; у загальній конференції узяли участь близько 500 осіб. До організації Тижня були залучені Міністерство освіти і праці Фінляндії, Асоціація бібліотек, Національний центр дослідництва і розвитку, Асоціація освіти дорослих Фінляндії. Великобританія за традицією проводить Тижні освіти дорослих у травні. Зокрема, у 2007 р. тематичні дні були присвячені таким важливим питанням, як культура, суспільство й громадськість, рівність і різноманітність освіти, освіта і здоров'я, навчання для життя(зокрема, грамотність у ЗМІ, фінансова грамотність), навчання у глобальному контексті. Роботу Тижня координує Національний інститут неперервної освіти дорослих. Тиждень заохочує активних громадян спільно будувати освітнє суспільство. Святкування фестивалю та зустрічі дорослих учнів - молодих і старих -

відбуваються по всій країні - в магазинах, кафе, музеях, бібліотеках, коледжах, парках, в'язницях. Зателефонувавши на «Гарячу лінію», люди можуть одержати інформацію, де саме в їхній місцевості відбувається Тиждень. Переможців Тижня вітають на національній і регіональних конференціях [22]. У Швейцарії стали щорічно проводити освітні фестивалі, присвячені освіті дорослих і спорту. Відомі Тижні освіти дорослих у Нідерландах. Тиждень освіти дорослих Російської Федерації і Китайської Народної Республіки під девізом «Всесвітня культура і природна спадщина: діалог поколінь» відбувався з 15 по 26 вересня 2007 року. У програмі Тижня - ознайомлення з Іркутським освітнім простором, Байкалом як всесвітнім природним надбанням, відвідини будинку-музею родини Волконських, Байкальського жіночого союзу «Ангара», презентація досвіду збереження та розвитку етнічної самосвідомості бурятського народу на базі мовно-інтелектуального центру «Суран». Учасники російсько- китайського «Тижня» відвідали Ляонінський педагогічний університет, Інститут китайської мови, Далянський політехнічний університет, руїни російсько - японської війни «Порт-Артур», Міністерство освіти КНР у Пекіні [57].

Аналіз проведених десяти Тижнів показав, що у 2000 р., коли проводився перший Тиждень освіти дорослих в Україні, всього 5 організацій брали участь у цьому заході. Поступово до цих заходів залучалося все більше вищих навчальних закладів, міністерств, відомств та громадських організацій. У 2001 р. їх було 6, в 2002 р. - 9, в 2006 р.- 11, в 2008 р. - 15. Колі Всеукраїнське бюро міжнародної громадсько-державної програми «Освіта дорослих України» проводило свій X Тиждень(2009), вже 17 організацій, міністерств та відомств були залучені до цієї справи, що є свідченням значущості проблеми освіти дорослих в Україні.

Кількість бажаючих дорослих взяти участь у заходах Тижнів зростає з кожним роком. Про це свідчить діаграма на рис. 2, де подане динаміку зростання кількості дорослих у Тижнях освіти дорослих в Україні за 10 років(2000 -2009 рр.). Нами зроблено аналіз участі закладів, міністерств, відомств й громадських організацій у проведенні десяти Міжнародних Тижнів освіти дорослих в Україні за 10 років(2000-2009 рр.) існування програми «Освіта дорослих України»; простежено динаміку зростання кількості цих закладів(від 5 до 17).

Проблеми, які порушували учасники X Тижня, знайшли відображення у рекомендаціях Всеукраїнського координаційного бюро Міжнародної громадсько-державної програми «Освіта дорослих України», яка є ініціатором узагальнення пропозицій та побажань до проекту Закону України «Про освіту дорослих», який, на думку багатьох учасників Тижнів, має пройти всенародне обговорення, як це відбувається, наприклад, у Німеччині.

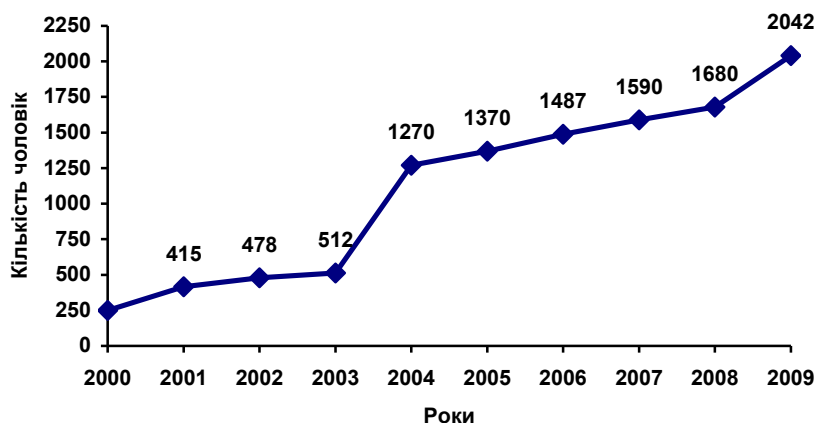


Рис. 2 Діаграма зростання кількості учасників у Тижднях освіти дорослих в Україні за 10 років(2000-2009 рр.) (проаналізовано автором).

На думку німецького вченого Ф. Поггелера, освіта дорослих може підтримати навчання дорослих для забезпечення їх заангажованості у політичній діяльності на різних рівнях; бути основним засобом у процесі ідентифікації політичної відповідальності громадян; дати можливість громадянам і пробудити їх до критичного спостереження та оцінки рішень і починань влади; спонукати громадян до дискусій щодо реформ цілої держави або окремих політичних інституцій [49].

Отже, створення найрізноманітнішої та всеохоплюючої системи освіти дорослих громадян України має будуватися на трьох основних засадах:

- ініціативі й активності громадських організацій;
- організаційно - розпорядчій і фінансовій активності органів державної виконавчої влади та місцевого самоврядування;
- індивідуальній ініціативі самих дорослих громадян України.

Власне, від цієї ініціативи й активності залежить те, в якому суспільстві ми житимемо, якою буде якість нашого життя і що ми передамо у спадок нашим нащадкам.

Проблема адаптації дорослої людини до умов життя в пострадянському суспільстві (90-ті роки ХХ ст.). Розпад Радянського Союзу і виникнення нової держави – України, різкий перехід від однієї соціально-економічної системи до іншої зумовили переоцінку цінностей, зміну національної ідентичності, потребу по-новому вибудовувати соціальну, культурну та духовну реальність життя. У цей період відбувається розквіт національної освіти, з'являється багато шкіл, орієнтованих на національні традиції. На 1990/91 навчальний рік в Україні налічувалося 20819 шкіл, в яких навчалося 6,8 млн учнів. У 15316 школах республіки (3,3 млн учнів) навчання здійснювалося українською мовою, у 1303 – російською мовою. Змішаних українсько-російських шкіл у республіці нараховувалося у цей період 981. У 93 школах України діти навчалися румунською мовою, в 59 – угорською, в 14 – молдавською, у 2 – польською. Водночас не було жодної української школи за межами республіки [63]. У цій ситуації освітнє співтовариство помітно прагматизувалося. Гуманістичний ренесанс 90-х рр. ХХ ст. поступово

відходив в історію освіти й педагогічної думки. Першорядного значення набувають такі цінності, як економічна й соціальна ефективність освіти. Навчання – основа успішної соціалізації, освіта – для кар'єри і життя. Популярні в недалекому минулому значення відійшли на задній план, поступившись освітнім компетенціям. Освіта із суспільного і особистого блага все більш перетворюється на платну послугу. Проте сучасний світ істотно відрізняється від минулого, і можна розраховувати, що культуродоцільність у нових педагогічних значеннях збереже і зміцнить свої освітні позиції [21]. Початок процесів глобалізації та інформатизації, поширення ідей толерантності й захисту прав людини, соціальних груп і народів зумовили ускладнення освітньої реальності, соціокультурну інтеграцію та диференціацію освітніх систем. У світі дедалі більше поширюється конкуренція, і серйозна боротьба розгортається в науково-освітній сфері. Тому розвинені країни спираються, перш за все, на доктрину зростання людського капіталу, розуміючи, що школа в широкому значенні є для цього основою. Для багатьох мудрих урядовців і урядів пріоритетом залишається інвестування в людину, що практично є безпрограшним, оскільки освіта і виховання перетворюються на економічні й етичні дивіденди. У цих умовах виникає потужний мотиваційний чинник: для людини престижно бути грамотним і вихованим [3]. Жодні модернізації, реформи, інтеграційні обіцянки не повинні применшувати роль освіти і науки. Сфера освіти має величезне значення для соціальної, політичної стабілізації та консолідації. Саме коли освітній і науковий потенціал визначатиме статус людини, нації, суспільства, інтеграція у світовий (європейський) освітній процес для України дасть позитивний результат. Усвідомлювати це повинні всі: учені, педагоги, батьки, президенти [45, с. 73–74].

Для багатьох дорослих розпад СРСР став своєрідним іспитом, а розвиток ринкової економіки поставив багато питань, вирішення яких було не всім дорослим під силу. Втрата роботи, скорочення робочих місць, неможливість працевлаштуватися (тим самим поповнення категорій безробітних), негаразди в родині, почуття безнадії, розчарування в житті, суїцид, тривога за своїх близьких, руйнування життєво важливих цінностей індивіда, – все це може призвести до психологічної смерті [46, с. 16–17]. Під психологічною смертю розуміється «загроза для цінностей, із якими організм ототожнює своє існування, втрата здатності адаптуватися, обмеження контактів із оточенням до такої міри, щоб була можливість адекватно використовувати свої здібності для уникнення катастрофічної ситуації» [46, с. 18]. Процес соціально-економічних змін у суспільстві зумовлює перегляд освітньої політики як у цілому, так і її складових, зокрема, стратегії освіти дорослих, яка покликана допомогти людині правильно орієнтуватися у мінливих життєвих ситуаціях. Адаптивна освіта зумовлена соціальними змінами, що диктують необхідність нових підходів до навчання дорослих, мають глобальні стійкі тенденції, властиві не тільки нашій країні, а й усій світовій спільноті. Серед них слід назвати насамперед, становлення комп'ютерного інформаційного суспільства; розширення спектру видів діяльності людини; швидке старіння багажу знань, скорочення термінів їх придатності для професійної діяльності. Категорія «адаптація» (від лат. *adaptatio*, що буквально означає – *прилаштовування*,

приноровлення) на сьогодні набула міждисциплінарного характеру, і з повним правом її можна віднести до метанаукового глосарію [33, с. 15]. Уперше цей термін став використовувати Х. Ауберт у XVIII ст. для опису здатності живого організму пристосовуватися до зовнішніх змінюваних умов. Сьогодні поняття «адаптація» широко вживається в таких галузях знань, як кібернетика, менеджмент, педагогіка, психологія, соціологія, фізіологія, економіка, андрагогіка [33, с. 15]. Наведемо короткий перелік значень поняття «адаптація», що вживаються в наукових джерелах:

- вид взаємодії особи або групи із соціальним середовищем, у процесі якої відбувається узгодження взаємних вимог з урахуванням потенційних тенденцій розвитку як суб'єкта, так і соціального середовища;
- взаємодія особи та соціального середовища, за якої відбувається ідентифікація цілей і цінностей особи з її соціальним оточенням, ототожнення себе з колективом або соціальною групою при одночасному самовизначенні особи у всьому розмаїтті індивідуальних особливостей;
- один із механізмів соціалізації, що дає змогу особам (групі) активно долучатися до різних структурних елементів соціального середовища шляхом стандартизації ситуацій, які повторюються; це дає можливість особі (групі) успішно функціонувати в умовах динамічного соціального оточення;
- цілеспрямована дія елементів свідомості та поведінки соціального суб'єкта й цінностей системи зовнішнього середовища з метою встановлення між ними відповідності і подолання неузгодження взаємодій тощо [33, с. 15–16].

За М. Вебером, адаптація є не просто способом існування людини, а й одним із механізмів соціального прогресу [1, с. 495–546]. Соціальна адаптація і розвиток особи – процеси взаємопов'язані. У зв'язку з цим допускаємо такі інтерпретації процесу, як «адаптація – розвиток», «адаптація – механізм (один з механізмів) розвитку», «адаптація – розвиток особистості в певних умовах або періодах», «адаптація – функція розвитку». Адаптація не тільки враховує тенденції розвитку та сприяє йому, вона сама є розвитком або його частиною, етапом. Розвиток особи виступає головним критерієм, підсумком, метою соціальної адаптації особи і в соціальному, і в особистісному відношенні. Успішність адаптації, тобто темп і рівень досягнення відповідності поведінки дорослої людини, залежить від її психологічних особливостей, індивідуального поєднання психологічних якостей індивіда – характеру. Вона визначається багатьма умовами, які повинні бути забезпечені незалежно від психологічних особливостей суб'єкта адаптації:

- розумінням суб'єктом новизни і особливостей умов його життя, а діяльності та вимог, що ставляться до нього;
- наявністю мотивів, які спонукають суб'єкта змінювати свою поведінку відповідно до нової обстановки;
- наявністю мінімуму знань і вмінь, необхідних для орієнтації в новій обстановці й вироблення адекватної поведінки;
- відповідністю цілей і результатів діяльності особи інтересам суспільства, колективу, групи [33, с. 25–26].

Розглядаючи структуру адаптаційних процесів, дослідники розрізняють сім *стадій адаптації*:

- психологічну переорієнтацію – усвідомлення необхідності пристосування дій, поява стійкої орієнтації на зміну поведінки відповідно до зміни середовища;
- змістовну переорієнтацію – виникнення розуміння відмінності нових умов від попередніх, одержання достатньої інформації про зміни обстановки;
- первинну (пробну) адаптацію – пристосування до нових умов і ситуацій на основі старого досвіду;
- самооцінку дій – оцінку своїх досягнень і поведінки з погляду відповідності новим вимогам;
- накопичення нового досвіду на основі корегування діяльності;
- розвиток позитивних елементів діяльності й усунення негативних нюансів;
- розширення сфери нового досвіду на інші види діяльності (нові ситуації) [33, с. 26].

Оскільки адаптація завжди пов'язана з подоланням зовнішніх або внутрішніх труднощів, важливу роль у цьому процесі відіграють волеволі якості: цілеспрямованість, наполегливість, витримка, терпіння. Якщо йдеться про адаптацію до видів діяльності, то на перший план виступає ставлення до праці – відповідальність, наполегливість, ініціативність. При адаптації до нового колективу, суспільства найважливішими є якості, в яких виявляється ставлення до людей (доброта, терпимість, товариськість), а також до самого себе (самооцінка, скромність, упевненість у собі й вимогливість до себе) [36, с. 237–240].

Аналіз соціально-філософських засад адаптації дав змогу виділити такі суттєві характеристики, як пристосування особи до соціальних норм, узгодження вимог з урахуванням потенційних тенденцій розвитку як суб'єкта, так і соціального середовища, здатність до подальшого психологічного, особистісного, соціального розвитку. Аналіз сучасного розуміння адаптації з виділенням у ній соціальних, особистісних, психологічних, аксіологічних значень дав змогу визначити концептуальну основу моделювання адаптивних систем [33, с. 26].

Адаптивні педагогічні системи (АПС) розглядаються як соціально орієнтовані, розвивальні моделі цілеспрямованих процесів взаємодії педагога й учнів, джерел інформації, основною властивістю яких є поєднання адаптивної та адаптуючої діяльності. Адаптивні системи реалізують функцію пристосування соціально-освітнього середовища до особи, яка навчається [33, с. 26]. В сучасних умовах основними видами адаптацій є: психологічна мотиваційна адаптація, що ґрунтується на перебудові стереотипу дій особи, її мислення, розуміння активної ролі у виборі стратегій і методів роботи, в досягненні прогнозованого результату навчальної діяльності; організаційно-цільова адаптація, виражена у зближенні цілей учасників і системи організації освітнього процесу на основі врахування їх індивідуальних особливостей; змістовна адаптація, що передбачає відбір функціонально орієнтованого навчального матеріалу, варіативність навчальних планів і програм, розвиток нових моделей інтеграційного навчання.

Уявлення про зміст освіти як про адаптований соціальний досвід відповідає сучасним установкам гуманістичного мислення, дає змогу дорослим

бути не тільки хорошими виконавцями, а й діяти самостійно, бути готовими до свободи вибору, до індивідуальних інтелектуальних зусиль; технологічна адаптація, що охоплює проектування технологій, прийомів і методів різнорівневого та диференційованого навчання з альтернативним вибором форм проведення занять (уроків, консультацій), засобів особистісно орієнтованого керування навчально-пізнавальною діяльністю (системи самодіагностики, самоконтролю, самокорекції). Це можливість пристосування навчальної програми до особливостей конкретного процесу навчання з метою його оптимізації [33, с. 20]. Для адаптивних систем насамперед виділимо сутнісне значення поняття «освіта дорослих», яке позначає вияв і становлення образу, надання правильних уявлень про самого себе і про світ, засвоєння культури, добрих манер та ін. У цьому аспекті можна говорити про полікультурну адаптацію або про полікультурну освіту, що спираються на досягнення дорослим полікультурної освіченості як інструменту самопізнання, розвитку мислення, розуміння навколишнього середовища та гнучкого підходу до національних і культурних норм [33]. Одним із істотних орієнтирів адаптивного навчання дорослих є психологічна перебудова стереотипу дій особи, її мислення та механізмів самореалізації. Г. С. Сухобська вказує на значення двох чинників активізації суб'єктної діяльності дорослого в освітньому середовищі, які значною мірою реалізують ідеї адаптивної освіти. Перший чинник – самореалізація дорослого як особистості, суб'єкта діяльності, індивідуальності. Освіта в різних її формах завжди була сферою самореалізації людини, що розглядає її як психологічний механізм вияву себе в житті та діяльності. Другий чинник – причетність дорослого до навколишньої дійсності як уявне прийняття на себе певної позиції та ролі, «втілення» себе в реальності, емоційний «відгук» свого глибинного «Я» на соціальний заклик і т.ін. [33, с. 31]. Розвиток адаптивних систем пов'язується з використанням широкого спектру технологічного забезпечення освіти дорослих. Йдеться про:

- розгляд технологій освіти як специфічного навчального середовища життєдіяльності дорослого, визначальної можливості його розвитку як людини мобільної, компетентної, творчої, здатної орієнтуватися в мінливій ситуації, ефективно вирішувати практичні завдання та досягати запланованого результату;

- уявлення про технологію освіти дорослих як взаємопов'язану систему способів і засобів навчання, що забезпечує ціннісно-особистісний розвиток на основі реалізації сукупності процедур: планування навчання шляхом орієнтації на прогнозовані еталони навчання (й особові якості); супровід освітнього шляху тих, хто навчається; моделювання формотворчих дій; забезпечення умов навчання, оцінки та самооцінки результату, співвідношення з прогнозованою еталонною моделлю;

- педагогічне проектування технологій освіти дорослих, спрямованих на створення відповідних умов становлення, функціонування, прогнозування та розвитку освіти дорослих як соціального інституту.

Складовими цього проекту вважаємо: розробку теоретичного обґрунтування освітнього проекту стосовно конкретного об'єкта досліджень (змінна школа молоді та дорослих, навчання інвалідів, безробітних та ін.) і конкретних технологій (модульне навчання, дистанційне навчання,

телекомунікаційні освітні проекти, індивідуальне навчання, екстернат та ін.); розробку технологічного інструментарію та реалізацію проекту (визначення етапів, процедур і засобів навчання і самонавчання, критерії виміру успішності просування тощо); прогнозування розвитку педагогічних процесів освіти дорослих із урахуванням даних реальної практики (моніторинг, експертиза тощо). Адаптивне навчання з позиції технологічного забезпечення, зрештою, спрямоване на конструювання індивідуальних освітніх програм для дорослих. Основними принципами побудови таких програм вважаємо:

- відкритість освітнього процесу, що дає змогу суб'єктам навчання самостійно формувати освітній маршрут відповідно до особистих побажань і особливостей, що поєднують рівень і якість початкової підготовки;
- високу інтелектуальну технологічність навчання на основі нових педагогічних інтелектуальних технологій, адаптованих до особливостей учнів;
- доступність технологій навчання, що охоплюють персональні ЕОМ, комп'ютерні мережі, віртуальних тьюторів та ін.;
- можливість надавати різні форми навчання: очну (денну, вечірню, вихідного дня, змінну), очно-заочну, заочну, віртуальну;
- гнучкість – можливість вільно варіювати тривалість і порядок освоєння програми;
- модульно-цілісне уявлення про кожний розділ наочної галузі, локалізоване в кожному окремому курсі, з безлічі яких можна формувати будь-яку різноманітність освітніх програм, що дає змогу організувати навчальний процес на всіх ступенях навчання;
- нову роль викладача – персональний викладач-консультант (тьютор), що надає навчально-методичну допомогу на всіх етапах освоєння освітньої програми;
- організацію навчання на комерційній основі, що підвищує вимоги до якості освітнього процесу в цілому;
- реконструйовані програми, які характеризуються вираженням індивідуальним характером і водночас властивістю інваріантності, що стосується структур, які реалізуються у технологічних моделях [33, с. 32–34].

Реалізація вказаних принципів приводить до зміни акцентів у адаптивному освітньому процесі: якщо попередньо викладач виступав у ролі режисера навчального процесу, то тепер режисура міститься у структурі навчального матеріалу для дорослих; якщо раніше відповідальність за результати навчання повною мірою покладалася на педагога, то тепер значною мірою вона покладається і на того, хто навчається; раніше реалізовувалося уміння працювати під керівництвом викладача, тепер – уміння працювати самостійно [33].

Отже, спостерігаємо подвійну спрямованість адаптації: адаптація через освіту – адаптація дорослої людини до нових умов її життя і роботи і адаптація самої освіти до життя людей, що живуть і працюють у певних умовах. Дорослі внаслідок життєвих обставин (фінансових, психологічних) не можуть дозволити собі безрезультатне навчання. Вони опановують те, що їм потрібно, і навіть якщо розуміють це не цілком. Як свідчать дослідження, головний

принцип навчання дорослих – його обов'язкова результативність, гарантія досягнення потрібного якісного результату. Отже, насамперед йдеться про відповідальність не тільки за процес, а й за результати навчання, хоча вони й визначаються не так, як потрібно. Строге стандартизоване знання, оволодіння необхідними уміннями, відпрацювання навиків до рівня автоматизму, чітке розуміння професійних або загальнолюдських, загальнокультурних явищ, новий погляд на них, розширення кругозору, зміцнення глибинних ціннісних орієнтацій в умовах їх зміни – усе це повинно бути гарантовано кожному дорослому. Дорослі мають право на власний темп у вивченні курсу або розділу навіть в умовах організованого навчання, адже вони вирішують свою життєво важливу проблему, яка дає їм можливість змінювати якість свого життя [33]. В умовах відкритого суспільства у практиці освіти дорослих досить часто доводиться зустрічатися з необхідністю навчати слухачів, які прибувають з дальнього і близького зарубіжжя. Перебування і навчання людини в іншомовному середовищі неминуче пов'язане з процесом адаптації до чужої культури. І в теоретичному, і в методологічному плані проблема дидактичної адаптації до умов навчання в новому соціокультурному середовищі залишається актуальною для соціальних психологів, дидактиків, методистів і викладачів-практиків як у нас в країні, так і за кордоном [42]. Адаптивна освіта зумовлена соціальними змінами, що диктують необхідність нових підходів до навчання дорослих [32]. Це, перш за все, становлення інформаційного суспільства; розширення спектру видів діяльності людини; швидке старіння багажу знань, скорочення термінів їх придатності для професійної діяльності. Трансформації систем освіти в колишніх радянських республіках після розпаду СРСР характеризуються збереженням і пристосуванням до нових реалій установ підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів, що виникли в рамках соціалістичної педагогіки й радянської системи освіти; розширенням функцій установ вищої освіти, при яких з'явилися спеціалізовані підрозділи або центри, що пропонують освітні послуги дорослим на комерційних засадах; скороченням просвітницької ролі основного суб'єкта неформальної освіти дорослих – товариства «Знання»; появою недержавних (приватних і громадських) установ і організацій, що пропонують, переважно, програми неформальної економічної, політичної, цивільної, екологічної, професійної освіти тощо.

Таким чином, розпад Радянського Союзу і виникнення нової держави, різкий перехід від однієї соціально-економічної системи до іншої зумовили переоцінку цінностей, зміну національної ідентичності, потребу по-новому вибудовувати соціальну, культурну та духовну реальність життя.

Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні на початку XXI ст. У 1991 р. утвердилася незалежність Української держави, що відкрило перед освітянами нові перспективи розвитку педагогічної науки - переосмислення пройденого шляху та визначення нових завдань діяльності [31, с. 5]. У перші роки після здобуття незалежності почала формуватися власна освітня політика та система вищої освіти, але в цілому розвиток освіти дорослих у країні мав стихійний характер [3, с. 197]. Цей процес можна позначити як часткове руйнування радянських традицій(перш за все, за рахунок скорочення культурно-масової роботи й відмови від насадження єдиної ідеології), а також

як появу нових підходів, форм і провайдерів освітніх послуг для дорослих (за рахунок недержавних комерційних і некомерційних програм). Добрі функціонуючі в умовах планової економіки й тоталітарної суспільної системи встанови освіти виявилися, проте, нездатними реагувати на зміну умів в економіці й суспільно - політичному житті країни. Після здобуття незалежності були потрібні перебудова та модернізація національних систем освіти, в тому числі, освіти дорослих, яка повинна була допомогти громадянам адаптуватися до ринку праці і забезпечити їх навичками для усвідомленої та відповідальної участі в політичному житті [30]. Місце освіти в житті суспільства визначається тією роллю, що відіграють у суспільному розвитку знання людей, їхній досвід, уміння, навички, можливості розвитку професійних і особистісних якостей. Ця її роль стала зростати у другій половині ХХ ст. і продовжує зростати й нині, принципово змінившись в останні десятиліття. Зміни у галузі освіти нерозривно пов'язані з процесами, що відбуваються у соціально - політичному й економічному житті світового співтовариства. Оскільки професійні знання й уміння, набуті в минулому, в нових умовах не завжди задовольняють людину, знижується її професійний рівень, тому зростає значення нових спеціальних знань і навичок, потреба в адаптації. Водночас в Україні, де соціальні зміни мають інтенсивний характер, а соціальне життя набуває ознак неперервного освітнього процесу, завдання розвитку освіти дорослих як одного з головних механізмів становлення нового суспільства й сучасної особистості, на жаль, вусі ще не набули відповідного суспільного попиту і залишаються предметом інтересів і турботи окремих освітніх і дослідницьких структур та колективів, громадських об'єднань, окремих науковців. Після розпаду СРСР трансформація освітнього ландшафту в колишніх радянських республіках була відзначена такими тенденціями :

- збереженням і пристосуванням до нових реалій установ підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів, що виникли у рамках соціалістичної педагогіки й радянської системи освіти;
- розширенням функцій установ вищої освіти, при яких з'явилися спеціалізовані підрозділи або центри, що пропонують послуги для дорослих на комерційній основі;
- скороченням обсягу просвітницької діяльності в межах культурно-масової роботи, в тому числі у рамках діяльності основного суб'єкта неформальної освіти дорослих - Товариства «Знання»;
- появою недержавних (приватних і громадських) установ і організацій, що пропонують, переважно, програми неформальної економічної, політичної, суспільної, екологічної, професійної та інших видів освіти [3, с. 198].

В умовах незалежності України в Департаменті вищої освіти Міністерства освіти і науки України був створений сектор післядипломної освіти, який опікується освітою дорослих, мета якого координація діяльності вищих навчальних закладів країни щодо розвитку освіти дорослих. За роки незалежності України відбулися принципові, позитивні зрушення в розвитку освіти взагалі й освіти дорослих зокрема. Водночас слід зазначити, що цілісне сприйняття освіти дорослих (професійної та непрофесійної, формальної та неформальної) поки ще не набуло достатнього поширення на рівні державної політики. Традиційний для радянського періоду підхід продовжує домінувати

в офіційних колах. Відповідно, існує гостра потреба в опрацюванні й оформленні концептуального бачення розвитку систем освіти і навчання дорослих; ця робота має бути спрямована на ознайомлення з європейським і міжнародним досвідом організації освіти дорослих і разом з тим враховувати і розвивати вітчизняні традиції, підходи і принципи [27]. Сьогодні в масовій свідомості не сформоване розуміння «суспільної корисності» освіти дорослих. А цей факт є ключовим для забезпечення гарантій права на освіту дорослих, розробки й упровадження системи пільг і стимулів, інституційних форм забезпечення інтересів різних груп населення. Безліч суб'єктів(бізнес, соціальні партнери) практично не беруть участі у формуванні пріоритетів освітньої політики; інституційні форми та процедури такої участі не визначені.

У процесі дослідження на підставі аналізу архівних джерел та наукової літератури визначено тенденції розвитку освіти дорослих в Україні на початку XXI століття. До них ми відносимо :

- реалізацію системного підходу до розвитку освіти дорослих;
- розвиток освіти дорослих у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів;
- зв'язок пріоритетних завдань освіти дорослих з процесами глобалізації та інформатизації суспільства;
- використання української системи вищої освіти для розбудови фундаменту освіти дорослих;
- навчання безробітних;
- розвиток міжнародного співробітництва;
- вплив соціально - економічних трансформацій на структуру, завдання та зміст освіти дорослих;
- упровадження інформаційних технологій в освіту дорослих;
- створення громадських об'єднань та визначення їх ролі у формуванні політичної свідомості громадян України;
- посилення функції соціального захисту людини.

Визначимо їх зміст окремо. Державний-політичні й соціально - економічні перетворення в суспільстві в кінці 80-х - на початку 90-х років XX ст. позначилися на розвитку української освіти. Підходи та практичні дії модернізації та розвитку освіти в Україні ґрунтуються на концепції побудови незалежної демократичної держави та її державних пріоритетах: доступ до освітньої та професійної підготовки всіх, хто має здібності, мотивацію до відповідної підготовки; використання освіти й професійної підготовки для захисту соціальних інтересів суспільства; зменшення монопольних прав держави в освітній галузі через створення на рівноправній основі нових закладів освіти недержавних форм власності - навчально-виховних, професійно - технічних і навчальних; формування інвестиційної політики в сфері освіти. З урахування цього стратегічними завданнями реформування системи освіти в Україні є:

- побудова національної системи освіти, формування творчої особистості, забезпечення пріоритетності розвитку людини;
- функціонування та розвиток національної системи освіти на основі принципів гуманізму, демократії, пріоритетності суспільних і духовних

цінностей;

- вихід системи освіти в Україні на рівень освітніх систем розвинених країн світу завдяки докорінному реформуванню її концептуальних, структурних та організаційних засад [53]. Провідними напрямками реформування системи освіти при цьому визначено:

- забезпечення всебічної готовності громадян до одержання освіти будь-якого рівня;

- досягнення якісно нового рівня в оволодінні базовими навчальними дисциплінами соціально - гуманітарного та профільного циклів;

- створення умів для задоволення освітніх і професійних потреб особистості та можливостей її вдосконалення завдяки неперервній освіті, зокрема, перепідготовці та підвищенню кваліфікації.

Це можна досягти, якщо:

- створити в суспільстві атмосферу загальнодержавного сприяння розвитку освіти;

- подолати девальвацію загальнолюдських і гуманістичних цінностей;

- забезпечити розвиток освіти на основі нових прогресивних концепцій, упровадження передових технологій і науково-методичних досягнень;

- відійти від авторитарної педагогіки, підготувати нову генерацію педагогічних кадрів;

- інтегрувати освіту і науку, активно залучити до навчального процесу науковий потенціал навчальних закладів, науково-дослідних установ, мотивувати їх до участі в наукових дослідженнях і розробках;

- реорганізувати існуючі та створити навчально-виховні, професійно - технічні та навчальні заклади нового покоління, змінити управління освітою.

Досвід модернізації системи освіти в Україні показав, що її якість залежить, насамперед, від прийнятих стандартів освіти та професійної підготовки майбутніх фахівців, інфраструктур внутрішнього і зовнішнього середовища та керування навчальним заставою [53].

За роки незалежності України на державному рівні реалізовано не мало заходів, що сприяли розвитку системи освіти у складних умовах перехідного періоду. Насамперед йдеться про створення законодавчого освітнього правового поля. Прийняттям Конституції України, ухваленням законів «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно - технічну освіту», «Про вищу освіту» було визначено основні правові норми демократичного функціонування та розвитку системи освіти. Освітня діяльність на всіх рівнях у порядку реалізації положень державних документів регулюється нормативними актами Верховної Ради, Президента, Кабінету Міністрів, положеннями, наказами й розпорядженнями Міністерства освіти і науки України [5], [6]. З урахуванням соціальних потреб суспільства й фінансових можливостей держави поетапно реалізується програма системної модернізації всіх ступенів системи освіти, здійснюються заходи із організаційно-методичного, матеріально - технічного та кадрового забезпечення навчальних закладів. Наявність багатоступеневого здобуття освіти в країні має принципове значення, оскільки гарантує особистості вільний вибір і дає їй можливість

одержати освіту відповідно до розумових і професійних здібностей. Такі можливості додатково розширюють право громадян на одержання освіти завдяки можливості вибору форми навчання: очної, вечірньої, заочної, екстернатної, дистанційної. Маючи на меті досягти статусу розвиненої держави, Україна сприяє розвитку всієї своєї багатоступеневої системи освіти, зростанню інтелектуального потенціалу суспільства. За прогнозами ЮНЕСКО, рівня національного благополуччя, що відповідає світовим стандартам, досягти зможуть лише ті країни, працездатне населення яких на 40-60 % матиме вищу освіту. Доступ молоді до якісної вищої освіти забезпечують :

- безоплатна освіта на конкурсних засадах;
- створення правових норм одержання освіти за рахунок бюджетів усіх рівнів;
- надання освітніх кредитів студентам із малозабезпечених сімей на пільгових умовах;
- створення умов для одержання вищої освіти дітьми- сиротами, інвалідами;
- поліпшення інфраструктури вищої освіти з метою збільшення можливостей продовження освіти дітьми з менш розвинених регіонів;
- додержання повної справедливості під час вступу до вищих навчальних закладів й зарахування;
- запровадження ефективної системи широкої інформованості громадськості, майбутніх студентів, батьків про можливості одержання вищої освіти з усього спектру спеціальностей;
- розвиток розгалуженої мережі установ для одержання додаткової освіти дорослими, її зв'язок з системою професійної освіти, ринком праці, службою зайнятості;
- ефективна система широкої інформованості громадськості, майбутніх студентів, батьків про можливості одержання вищої освіти з усього спектру спеціальностей [53].

З метою забезпечити в Україні надання освіти вищої якості та входження в європейське освітнє співтовариство потрібно, на наш погляд, виконати два стратегічних завдання:

- спрямувати педагогічну науку на розробку та реалізацію стратегії розвитку освіти, перспектив модернізації й розвитку національної освітньої системи;
- розробити й упровадити в навчальний процес передові інтелектуальні інформаційні технології.

У модернізації освіти в Україні значною мірою враховують об'єктивний вплив загальних для сучасної цивілізації тенденцій розвитку, а саме :

- посилення глобалізації економіки, взаємозв'язку та взаємозалежності держав світу, наслідком чого є формування загального світового економічного простору й планетарного інформаційного поля, інтенсивний обмін результатами матеріальної та духовної діяльності;
- формування позитивних умов для індивідуального розвитку особистості, її самореалізації у світі.

Розвиток України на початку третього тисячоліття визначається в контексті європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності

західної культури: парламентаризм, права людини, права національних меншин, лібералізацію, свободу пересування, обмеження ролі держави в суспільстві тощо. У соціально - політичній сфері - це перехід від тоталітаризму до демократії, в економіці - від адміністративно - командної системи планового господарства до соціально - орієнтованої ринкової економіки, а в освіті - до її модернізації з урахуванням перелічених явищ. Такі зміни в суспільстві потребують відновлення соціальних пріоритетів особистості. Розвиток освіти - це стратегічний ресурс подолання кризових процесів, досягнення вагомих успіхів у підвищенні якості життя, утвердження національних інтересів, зміцнення авторитету й конкурентоспроможності української держави на міжнародній арені, адже освіта є однією з найголовніших умов прориву нашого інтелектуального й виробничого потенціалу на світовий ринок високих технологій. У цих умовах для України особливої актуальності набуває врахування чинників соціально - економічного розвитку, серед яких значна роль належить людському чиннику. Особливого значення при цьому набуває система освіти дорослих [41]. Освіта дорослих спрямована на максимальне задоволення потреб :

- особистості - у самовдосконаленні, адаптації до змін у соціально - економічному, політичному розвитку життя;
- суспільства - у формуванні соціально активних осіб, які мають адаптуватися до реалій життя, законослухняних та ініціативних громадян, членів суспільства, які орієнтуються на загальнолюдські цінності;
- держави - у підготовці компетентних працівників, здатних вивести країну на високий рівень соціально - економічного й культурного розвитку [41].

Основа політичної стабільності - інформований громадянин. Розвиток ринкових відносин надає дорослому широкі можливості для нових видів діяльності, спонукає населення країни до зміни свого світосприймання. Виникнення різних політичних партій і суспільних рухів, нові можливості та форми участі в суспільному житті змушують людину сприймати та обробляти значно більший обсяг найрізноманітнішої інформації. У цьому людині може допомогти розвинена система освіти дорослих. Перепрофілювання різних галузей економіки, скорочення Збройних сил України спричиняють вивільненню значних груп дорослого населення. Оптимальні дії в таких обставинах - перепідготовка в системі освіти дорослих до того чи іншого виду діяльності. Освіта дорослих охоплює значну частину споживачів освітніх послуг у сфері як формальної, неформальної, так і інформальної освіти [11].

Основною метою і завданнями розвитку освіти дорослих є:

- розширення можливостей освіти дорослих;
- створення умов для постійного самовдосконалення й адаптації до соціально - економічних змін у суспільстві;
- розвиток національної системи освіти дорослих [53].

Зростання значимості освіти дорослих - загальновизнаний факт. У світі немає країни, що не була б тією чи іншою мірою зобов'язана їй своїми технологіями, соціально - економічним і культурним прогресом, як і немає країни, що не пов'язувала б своє майбутнє з подальшим розвитком. Характерна тенденція історичних змін в освіті дорослих - це змістовне й

організаційне відокремлення, виражене в розширенні мережі установ, зростаючому різноманітті пропонованих програм, призначених винятково для дорослого населення. Пріоритетне завдання освіти дорослих(як це визначено в матеріалах ЮНЕСКО) - забезпечити людину комплексом знань і вмінь, необхідних для активного творчого життя, що дає задоволення в сучасному динамічно змінюваному суспільстві [20, с. 21-24]. Освіта дорослих у сучасних умовах набула нових якісних ознак. Її сьогодні вже не пов'язують із ліквідацією неписьменності, вечірніми та заочними формами навчання в установах загальної середньої і професійної освіти різного кваліфікаційного рівня. У останнє десятиліття існує стійка тенденція до зростання освітнього рівня дорослих, їх потягу до розвитку свого професійного й особистісного потенціалу. За розрахунками фахівців, тільки потенційний контингент системи освіти дорослих у нашій країні становить майже 73 %.

Специфіка освіти дорослих полягає насамперед у тому, що її контингентом є особи дієздатного віку, які поєднують навчальну діяльність з особистою участю в різних галузях практичного життя. Як відзначено в матеріалах ЮНЕСКО, пріоритетне завдання освіти дорослих полягає у тому, щоб забезпечити людину вмінням жити в динамічно змінюваному суспільстві. Як головні орієнтири політики в галузі освіти дорослих розглядають три провідні ідеї:

- громадськість;
- соціальну мобільність;
- широку участь дорослих у житті суспільства.

Пріоритетним завданням освіти дорослих є неперервний особистісний розвиток людини, поступальне збагачення її діяльних здібностей. Сучасну теоретичну базу досліджень у галузі освіти дорослих становлять ідеї та положення концепції неперервної освіти, відповідно до яких навчальна діяльність є складовою способу життя людини на всіх стадіях її життєвого циклу. Неперервність освіти - найважливіший соціально - педагогічний принцип неперервного становлення й розвитку особистості. Домогтися дотримання цього принципу можна за умови, якщо на всіх етапах освіти особистості - дошкільному, шкільному, базовому, професійному, післядипломному рівні - основні освітні впливи будуть зорієнтовані на забезпечення в перспективі адекватності дорослої людини вимогам часу [14].

Здобувши незалежність у 1991 р. Україна почала формувати й упроваджувати в життя власну політику вищої освіти, спрямовану на досягнення сучасного рівня якості та доступності, відродження самобутніх національних традицій, докорінне оновлення змісту, форм і методів навчання, організаційних основ діяльності, підвищення інтелектуального потенціалу своєї держави. Концептуальні засади реформи освіти визначила Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»). Цей документ було розроблено творчим колективом педагогів і практиків, розглянуто і схвалено з'їздом педагогічних працівників України(грудень 1992 року) і затверджено Кабінетом Міністрів України(Постанова № 896 від 03 листопада 1993 року) [3, с. 198]. Реалізація програми передбачала досягнення якісно нового стану вищої освіти, її інтеграцію в міжнародний освітній простір. Програма визначала шляхи забезпечення пріоритетного розвитку освіти України, залучення до

активної участі в цьому процесі державних і громадських установ, приватних структур, трудових колективів, Родіну, сучасного громадянина. Один з напрямів реформування - подолання державної монополії в галузі вищої освіти, урізноманітнення джерел фінансування, вдосконалення і демократизація форм управління, створення навчальних закладів різних типів. Основні напрями державної політики в галузі вищої освіти визначено Конституцією України, Законами України «Про освіту» і «Про вищу освіту», актами Президента України й Кабінету Міністрів України. Закон України «Про вищу освіту» регулює суспільні відносини в царині навчання, виховання, професійної підготовки громадян України, встановлює правові, організаційні, фінансові та інші основи функціонування системи вищої освіти, створюючи таким чином умови для самореалізації особистості, сприяючи забезпеченню потреб суспільства й держави у кваліфікованих фахівцях [6]. Державна політика в сфері вищої освіти ґрунтується на принципах:

- доступності та конкурсного одержання вищої освіти кожним громадянином України;
- незалежності одержання вищої освіти від впливу політичних партій, суспільних і релігійних організацій;
- інтеграції системи вищої освіти України у світову систему вищої освіти за умови збереження та розвитку досягнень і традицій української вищої школи;
- спадкоємності процесу одержання вищої освіти;
- державної підтримки підготовки фахівців із пріоритетних напрямів фундаментальних і прикладних наукових досліджень;
- гласності під час формування структури й обсягів освітньої та професійної підготовки фахівців.

Ці принципи забезпечуються шляхом:

- збереження і розвитку системи вищої освіти та підвищення її якості;
- підвищення рівня освіченості громадян України, їхніх можливостей для одержання вищої освіти;
- створення та забезпечення рівного доступу до вищої освіти;
- надання цільових пільгових державних кредитів для одержання вищої освіти;
- забезпечення обсягів підготовки фахівців із вищою освітою, здійснюваною у закладах державної та комунальної форм власності за рахунок коштів відповідних бюджетів, фізичних і юридичних осіб із врахуванням потреб особини, а також інтересів держави й територіальних громад;
- надання студентам пільг і соціальних гарантій, установлених законами;
- підготовка фахівців із числа інвалідів на основі спеціальних освітніх технологій.

Законом України «Про вищу освіту» передбачено право безкоштовно здобувати вищу освіту, а також право вищого навчального закладу самостійно визначати форми навчання й види організації навчально-виховного процесу, самостійно розробляти власні програми наукової й науково-виробничої діяльності, удосконалювати й актуалізувати організаційну структуру, створюючи структурні підрозділи(інститути, коледжі, технікуми, факультети,

відділення, філії тощо) [6]. Результати розвитку національної системи вищої освіти за десять років незалежності України було проаналізовано на II Всеукраїнському з'їзді працівників освіти(2001) [29], стратегію розвитку системи визначено в Національній доктрині розвитку освіти [53]. Згідно з доктриною освіта є основою розвитку особистості, суспільства, нації й держави, гарантією майбутнього України, що визначає вектори політичної, соціально - економічної, культурної й наукової організації українського суспільства. Вища освіта й наука - це стратегічний ресурс поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету й конкурентоспроможності української держави на міжнародній арені, утвердження України на світовому ринку високих технологій. Освіта утверджує національну ідею, сприяє розвитку культури українського народу. Наукова праця є обов'язковою в процесі підготовки кваліфікованих фахівців із вищою освітою. Єдність освіти й науки є умовою модернізації системи вищої освіти, основним чинником її розвитку. Головне завдання освітньої політики - забезпечення сучасної якості освіти на основі збереження її фундаментальності й відповідності актуальним питанням сьогодення. Мета модернізації освіти полягає у створенні механізму сталого розвитку системи освіти. Для досягнення зазначеної мети необхідно виділити такі найголовніші завдання:

- забезпечити державні гарантії доступності й рівні можливості здобуття повноцінної освіти;
- сформувані в системі освіти нормативно-правові та організаційно - економічні механізми залучення й використання позабюджетних ресурсів;
- підвищити соціальний статус і професіоналізм працівників освіти, посилити їхню державну й громадську підтримку;
- розвивати освіту дорослих як відкриту державний-суспільну систему на основі розподілу відповідальності між суб'єктами освітньої політики, підвищувати роль усіх учасників освітнього процесу : учнів, педагогів, батьків, освітніх установ [53].

Модернізація освіти розгортається і відбувається в контексті загального сучасного процесу реформування різних сторін українського життя в тісній взаємодії з іншими реформами, одночасно будучи для них джерелом забезпечення кадрового ресурсу. На цьому етапі модернізація освітньої системи тісно пов'язана з її стабілізацією, виходом на мінімальні бюджетні нормативи завдяки розв'язанню соціально значимих проблем. У контексті зв'язку освіти з розвитком громадянського суспільства має зростати роль громадських рад із питань освіти (регіонально - муніципальний рівень), опікунських рад, різних фондів, окремих меценатів; їхня доля має відчутно впливати на якість діяльності освітянських установ, запобігати їхній замкнутості, стверджувати принципи гуманізму, толерантності, патріотизму і громадянськості. Просвітницька діяльність серед батьків спрямована на формування громадянського суспільства має стати органічною складовою діяльності управлінських освітянських структур, громадських і профспілкових об'єднань учителів, Педагогічного товариства України, різних фондів та опікунських рад тощо. Ще не знайшли належного місця в гуманітарній освітянській галузі й громадські організації культурологічного спрямування, традиційно притаманні українському суспільству, чийм завданням, як і

історичних попередників(громади, просвіти), має стати широка просвітницька робота серед молоді та батьків із підвищення педагогічної культури населення, поширення знань про фізичний, психічний, емоційний розвиток особистості, її права та обов'язки, формування рис громадянськості та патріотизму молоді. Стратегічним завданням міжнародної співпраці є вихід української освіти на ринок світових освітніх послуг, широка участь навчальних закладів, педагогів і вчителів, учнів, студентів і науковців у проектах міжнародних освітніх організацій і співтовариств. Активізації потребує співпраця на дво- та багатосторонній основі із зарубіжними освітянськими фондами, неурядовими міжнародними організаціями та установами, Світовим банком та іншими міжнародними донорами, що є вагомим джерелом фінансової підтримки національної освіти. Українська освіта має опанувати зарубіжний досвід навчання демократії - демократичної освіти, демократичної організації й управління навчально-виховним процесом, переорієнтації на ринкові відносини. Активізація міжнародних зв'язків потребує чіткого визначення стратегічних партнерів. Європейський вибір, задекларований Україною, - головний вектор міжнародного співробітництва, зреалізувати який освіта має притаманними їй засобами і практичними кроками, змінюючи співпрацю з Росією, країнами СНД, Близького Сходу, Японією, Китаєм, іншими державами світу. Багатовекторність зовнішньої політики розширює можливості міжнародного співробітництва в галузі освіти зі Сходом і Заходом. Цю взаємодію полегшують і прискорюють нові інформаційні технології, тому їх засвоєння й упровадження - це першочергове завдання розвитку міжнародних освітянських контактів. Інтеграція освіти України в міжнародний освітній простір має ґрунтуватися на таких головних принципах:

- пріоритет національних інтересів;
- збереження й розвиток інтелектуального потенціалу нації;
- миротворча, людино- і культуротворча спрямованість міжнародного співробітництва;
- орієнтація на загальнолюдські, фундаментальні цінності [53].

Нові для України ринкові відносини привели до появи такого соціального явища в суспільстві, як безробіття. Подолання загального безробіття потребує радикальних заходів, переорієнтації економічної політики на нові засади. Поняття «безробітний» розглядають як соціальний статус особи, чие робоче місце виявилось скасованим у результаті зміни кон'юнктури на ринку праці або скорочення попиту на робочу силу певної спеціалізації та рівня кваліфікації [23, с. 31]. Безробітні як соціальна група є тією частиною працездатного населення, яка через економічні умови вивільнилася зі сфери праці, але самостійно розв'язати проблему нового професійного «старту», повернення до трудової діяльності, не може. Заподій такої проблеми як суб'єктивні, так і об'єктивні. До них ми відносимо :

- низьку соціальну мобільність(багато безробітних не може самостійно знайти роботу);
- низьку конкурентоспроможність(тобто безробітні й представники групи ризику або прихованого безробіття часто не мають переваг порівняно з іншими здобувачами робочих місць, не можуть перемогти у боротьбі за ці переваги або не вступають у боротьбу);

- низький рівень професійної кваліфікації.

Неминучим наслідком безробіття є погіршення якості життя, бідність та інші труднощі. Перед системами освіти дорослих і професійної перепідготовки безробітних сьогодні поставлене важливе завдання - виконати свою функцію в подоланні соціальних наслідків економічних перетворень, оскільки в умовах переходу країни до ринкових відносин, появи та розширення нових спеціальностей, освіта дорослих перетворюється на життєво важливу потребу реалізації власного «Я». До категорії безробітних належать:

- дорослі, вивільнені зі сфери праці;
- робітники та спеціалісти, що мають досвід фахової та освітньої діяльності, які втратили роботу з різних причин;
- потенційні працівники, що стоять перед проблемою вибору нової спеціальності й нового фахового старту;
- особи, що мають різноманітні соціально - демографічні характеристики, але перебувають у психічній і фаховій кризі [23].

Проблема зайнятості населення - одна з найгостріших соціальних проблем, з якими зіткнулося людство у XX ст. і яка не втратила актуальності й на початку XXI ст. Її розв'язання - головна стратегія розвитку цивілізованих країн, юридично закріплена в загальній Декларації прав людини, де підкреслено право кожної людини на працю, вільний вибір роботи та захист від безробіття [26].

Виходячи з мети професійної перепідготовки безробітних, до кінцевих критеріїв її соціальної ефективності ми зараховуємо мобільність і конкурентоспроможність спеціаліста на ринку праці, завдяки яким він може залишатися у сфері праці в умовах перерв, працевлаштування, а також успішно адаптуватися на новому робочому місці. В основу професійного навчання незайнятого населення мають бути покладені такі принципи :

- добровільність навчання;
- відповідність навчання державним вимогам і стандартам;
- зв'язок з ринковими перетвореннями, розвитком різних форм власності та господарювання, реструктуризацією економіки й зайнятості населення;
- орієнтація безробітних на перспективні сфери трудової діяльності відповідно до попиту на ринку праці;
- диференційований підхід до різних соціальних груп безробітних;
- упровадження прогресивних форм і методів професійного навчання, з - поміж яких модульна система з використанням індивідуального підходу до кожної особини;
- взаємозв'язок професійного навчання безробітних із загальною системою неперервної професійної освіти [37].

Одним із каналів зниження рівня безробіття, подолання означених негативних явищ у сфері зайнятості є професійна перепідготовка спеціалістів і безробітних, підвищення фахової конкурентоспроможності зайнятого у сфері праці населення. Здійснюючи або організовуючи професійну перепідготовку дорослих і тих, хто втратив роботу, викладач або спеціаліст служби зайнятості виступає як андрагог. Важливим чинником забезпечення соціальної ефективності професійної перепідготовки безробітних є готовність викладача

та спеціаліста служби зайнятості до роботи з безробітними така саме, як і з дорослими, що навчаються. Освітні технології, що реалізуються в професійній перепідготовці безробітних, будуються на основі вихідних позицій андрагогіки:

- дорослому, який навчається, належить головна роль у навчанні;
- дорослий, який навчається, прагне до самореалізації, самостійності, самоврядування й усвідомлює себе таким у всіх сферах свого життя;
- дорослий, який навчається, має життєвий досвід, який він може використати як для свого навчання, так і для навчання своїх колег;
- доросла людина навчається для того, щоб розв'язувати життєві проблеми та досягати конкретної мети;
- дорослий, який навчається, розраховує на невідкладне застосування набутих у ході навчання знань і вмінь, навичок і якостей;
- навчальна діяльність дорослого, значною мірою зумовлюється тимчасовими просторовими, побутовими, фаховими та соціальними чинниками, що або сприяють навчанню, або перешкоджають йому;
- навчання дорослої людини є спільною діяльністю того, хто навчає, і того, хто навчається, на всіх етапах цього процесу. Завдяки застосуванню інноваційних технологій у професійній перепідготовці безробітних можна:
 - враховувати й розвивати самостійність того, хто навчається, в освітньому процесі;
 - актуалізувати й доповнювати освітній і професійний досвід;
 - створювати сприятливі умови для самооцінки можливостей і усвідомлення професійно - освітніх потреб;
 - допомагати усвідомити готовність до вибору нової професії та перенавчання;
 - розвивати готовність до виконання конкретних професійних і життєвих завдань;
 - формувати базові професійні знання й уміння.

Результат професійної перепідготовки безробітних, її успішність характеризуються поняттям «соціальна ефективність результату професійної перепідготовки», яка полягає в тому, щоб навчити дорослого самостійно здобувати нові знання й набувати вміння.

В умовах глобалізаційних процесів у світі, створення єдиного освітнього простору стратегічним завданням державної освітньої політики є вихід української освіти на ринок світових освітніх послуг, поглиблення міжнародної співпраці, розширення участі навчальних закладів, педагогів, студентів і науковців у проектах міжнародних організацій і співтовариств. Держава сприяє розвитку співробітництва навчальних закладів з міжурядовими та неурядовими міжнародними організаціями й установами (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Європейський Союз, Рада Європи), зі Світовим банком, зарубіжними освітніми фондами, іншими міжнародними організаціями [22].

Інтеграція освіти України в міжнародний освітній простір ґрунтується на принципах пріоритету національних інтересів, збереження й розвитку інтелектуального потенціалу нації, миротворчої та культуротворчої спрямованості міжнародного співробітництва, орієнтації на національні,

європейські й загальнолюдські фундаментальні цінності, системного й взаємовигідного співробітництва й толерантності в оцінці й сприйнятті зарубіжних систем освіти. Основними напрямками міжнародного співробітництва в галузі освіти й науки є :

- здійснення загальних наукових досліджень, співробітництво з міжнародними фондами;
- проведення міжнародних наукових конференцій, семінарів, симпозіумів;
- сприяння участі українських наукових і педагогічних працівників у відповідних заходах у зарубіжних країнах, різноманітних формах освітніх і наукових обмінів, стажуванню та навчанню в зарубіжних навчальних закладах учнів, студентів, педагогічних працівників, науково-педагогічних діячів і науковців;
- видання і поширення зарубіжної наукової й навчальної літератури.

Українська освіта - відкритий соціальний інститут, що співпрацює з міжнародними установами та організаціями(Рада Європи, ЮНЕСКО), прагне одержувати додаткову інформацію й демонструвати свої напрацювання в освіті дорослих. Світ розрахував і усвідомив, що в освіту дорослих треба вкладати майже 6% валового національного продукту, виділяючи в кожній галузі народного господарства (промисловість, сільське господарство, будівництво тощо) частку її бюджету, розглядаючи витрати на освіту дорослих як капіталовкладення у виробництво на підприємстві. Освіта має бути основним неперервним видом діяльності всього дорослого населення. Таким чином, вона стане окремою, самостійною супергалуззю в житті суспільства, оскільки добре відомо, що питання вирішення розвитку суспільства - виняткова прерогатива дорослого населення планети. Для дорослих людей освіта ніколи не закінчується. Дорослі люди - це посередники між минулим, сьогоденням і майбутнім; старші покоління йдуть із життя, забираючи з собою цілу бібліотеку; 880 млн зовсім неписьмених і 4,5 млрд безнадійно відсталих від сучасних знань людей - шлях до планетарної трагедії. Якщо нам вдасться впоратися зі змінами освітніх установ, з'явиться надія подолати труднощі в освіті багатьох народів світу [53]. Контингент освіти дорослих - це особи, які так чи інакше поєднують навчально-пізнавальну діяльність із практичною участю в різних сферах життєдіяльності суспільства :

- працівники сфери професійної праці;
- тимчасово незайняті, серед яких і безробітні;
- особи, зайняті винятково в домашньому господарстві;
- пенсіонери за віком;
- дорослі з обмеженими фізичними можливостями(інваліди);
- люди, що змінили через певні обставини звичний спосіб життя, наприклад, військовослужбовці(вони є пенсіонерами);
- мігранти;
- дорослі засуджені, позбавлені волі.

Важливими елементами формування соціально- ефективних економічних механізмів модернізації та розвитку освіти, що забезпечують фактично нові принципи й систему фінансування галузі, мають стати :

- система державного освітнього кредитування, субсидування громадян

із малозабезпечених родин і віддалених територій для одержання ними професійної освіти;

- розвиток освіти дорослих за бюджетні кошти всіх рівнів, включаючи і кошти на придбання установами навчально-лабораторного устаткування та інформаційно - обчислювальної техніки;
- розвиток бібліотек та інформаційних ресурсів, передбачення коштів на підвищення кваліфікації викладачів;
- забезпечення цільового використання коштів, виділених на розвиток освіти дорослих з бюджетів різних рівнів;
- стимулювання установ, які вкладають кошти в розвиток освіти дорослих;
- послідовне забезпечення прозорості фінансової діяльності освітніх установ, підвищення їхньої фінансово - економічної відповідальності;
- прозорість у фінансовому забезпеченні освіти дорослих;
- створення умів для залучення додаткових коштів у заклади освіти; систематизація пільг, а також податків;
- розширення на базі освітніх установ додаткових платних освітніх послуг для населення;
- стимулювання інноваційних освітніх процесів;
- створення на базі освітніх установ(особливо в сільській місцевості) культурно-освітніх, навчально-виробничих, медико-оздоровчих центрів.

Система освіти дорослих має бути орієнтована не тільки на державні завдання, а й на постійно зростаючий освітній попит, на конкретні інтереси, місцевих співтовариств, підприємств. Саме орієнтація на реальні споживи конкретних користувачів освітніх послуг має створювати основу для залучення додаткових фінансових і матеріальних ресурсів [53].

Зміни в сфері освіти нерозривно пов'язані із процесами, що відбуваються в соціально - політичному й економічному житті світового співтовариства. Інформаційна революція і формування нового типу суспільного влаштування - інформаційного суспільства - висувають інформацію та знання на перші позиції. Знання в прямому розумінні цього слова можливі лише за наявності двох умів : достатності інформації та розуміння її змісту. Мета використання інформаційних технологій - забезпечення ефективної інформаційної підтримки навчально-виховного процесу [43]. Це дає змогу найбільш повно використовувати педагогічні можливості нових інформаційних технологій, реалізовувати процеси інтенсифікації й оптимізації навчального процесу, індивідуалізації та диференціації; розвивати самостійність дорослих у вирішенні конкретних навчальних завдань; здійснювати поетапний і підсумковий контроль результатів навчання з наступною оцінкою ефективності навчального процесу. Інформатизація освіти сприяє розкриттю особистісних якостей людини, збереженню та розвитку індивідуальних можливостей тих, кого навчають; формуванню в учнів(студентів) пізнавальних інтересів, прагнення до самовдосконалення; забезпеченню комплексності вивчення явищ дійсності, нерозривності взаємозв'язку між природознавством, технікою, гуманітарними науками та мистецтвом; постійному відновленню освіти, форм і методів процесу навчання і виховання [44].

Сучасні інформаційно - технологічні революції, що відбуваються на всіх континентах і у багатьох країнах світу, зумовили необхідність пошуку нових

підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців всіх напрямів і галузей господарства, і зокрема розвиток дистанційної освіти. Саме ця система може найбільш адекватно й гнучко реагувати на потреби суспільства, забезпечувати реалізацію конституційного права на освіту сучасного громадянина країни [58]. На зміну старої моделі навчання дорослих повинна прийти нова модель, заснована на засадах гуманізації та андрагогізації освітнього процесу.

Перспективні напрями розвитку освіти дорослих в Україні. Нагальність розвитку освіти дорослих детермінується необхідністю розв'язання таких суперечностей між: об'єктивною потребою розвитку навчання дорослих у системі формальної, неформальної й інформальної освіти та відсутністю належного нормативно-правового, науково-методичного, організаційного забезпечення; необхідністю врахування потреб ринку праці, вимог роботодавців, а також освітньо-культурних потреб дорослих, мотиваційних, ціннісних орієнтацій дорослих громадян щодо професійної й особистісної самореалізації та відсутністю сучасних технологій їхньої професійної підготовки і перепідготовки; зростаючими вимогами роботодавців до рівня професійної компетентності дорослих працівників і відсутністю комплексної науково обґрунтованої системи організації їхньої професійної перепідготовки. соціально-економічними умовами життя, наростанням у ньому кризових явищ і дезорієнтацією у цих умовах дорослих людей, їх нездатністю адаптуватися до нових життєвих ситуацій; зростанням потреби у розбудові системи освіти дорослих в Україні і недостатньою увагою до цієї сфери на державному, регіональному і локальному рівнях; державним і суспільним регулюванням розвитку освіти дорослих; реалізацією законодавчих актів про освіту та відсутністю правової законодавчої бази щодо розвитку освіти дорослих; упровадженням цільових програм – проектів, грантів із залученням зарубіжних інвестицій та відсутністю прозорого інформування дорослих про можливість участі в них; механізмами фінансування та кредитування освіти дорослих; організацією навчання безробітних та справжнім їх станом; потребами педагогічної науки та практики щодо врахування зарубіжного досвіду організації освіти дорослих і недостатнім їх осмисленням та узагальненням у вітчизняній педагогічній науці.

Вирішення наведених суперечностей вимагає переосмислення мети, змісту і завдань освіти дорослих, яка була б конкурентоспроможною на сучасному ринку праці, забезпечувала соціальний захист людини в умовах швидкозмінного світу та визначала б перспективні напрями розвитку освіти дорослих в Україні.

У доповіді ЮНЕСКО на засіданні Міжнародної комісії з освіти ХХІ ст. було виділено такі напрями освіти майбутнього : вчитися бути, вчитися знать, вчитися робити і вчитися жити разом. Стосовно дорослих освіта розглядається як всебічне набуття досвіду впродовж усього життя [2, с. 42]. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується зростанням уваги до людського чинника, до окремої особистості. В усіх сферах соціального життя стверджується лідерство особистості, пріоритет її прав. Там, де це порушується зазвичай спостерігається регрес; політичні, національні й соціокультурні переваги слугують чинником дезінтеграції сучасних співтовариств, тоді як пріоритет особи - засобом інтеграції.

Якщо раніше освіта була орієнтована на «уніфікацію», тобто декларований рівний рівень освіти для всіх, рівень професійної підготовки та

можливість підвищення професійної кваліфікації у межах «уніфікації» або порівняльної одноманітності, то сьогодні зростає роль освіти у формуванні особистого досвіду людини (не людина - для інститутів освіти, а інститути освіти - для людини). Перехід на позиції особистості означає те, що саме вона виступає критерієм ефективності освітньої системи [20, с. 21-24]. Логіка прогнозу розвитку освіти дорослих в Україні в даному разі не припускає її здобуття упродовж двох-десяти років, оскільки розгортається за власною схемою та характеризується суперечністю, нерівномірністю, варіантами розвитку в кожному конкретному випадку. Дистанція в реалізації прогнозу в різних регіонах, країнах і материках може бути настільки істотною, що «випередження» і відставання виражається не роками, а десятиріччями і навіть сторіччями. Заявлене в загальноцивілізаційному контексті і прийняте за ідеальний орієнтир досягається з різною швидкістю і з різним ступенем вірогідності в різних геополітичних системах. Тоталітарні режими з їх прихильністю до управління всіма соціальними системами (таке саме, як і людиною в цілому) затримують розвиток освіти й освіти дорослих зокрема. Необхідність будь-якого наукового пізнання видається незаперечною, проте, як показує досвід, співвідношення наукових даних про прогноз залежить від ряду причин, у тому числі й політичних. Основний вектор сучасної освітньої політики та стратегії спрямовано на подальший розвиток національної системи освіти, адаптацію її до умов соціально - орієнтованої економіки та інтеграцію в європейське та світове співтовариство.

Оскільки освіта дорослих розглядає вищу освіту як свою складову, то на прикладі розвитку вищої освіти проаналізуємо стан та її трансформацію в ХХІ ст. Слід наголосити, що курс на загальноєвропейський рівень розвитку було узятو нашою державою ще на початку 1990-х років, коли система вищої освіти України пережила ряд прогресивних реформ, результатом яких стало вдосконалення нормативно-правового та методичного забезпечення підготовки фахівців із вищою освітою. Серед тогочасних новацій були: перехід до гуманістично - інноваційної парадигми освіти, впровадження нових освітніх стандартів, введення ступеневої системи підготовки фахівців, оновлення змістової частини навчальних програм, запровадження системи контролю якості через ліцензування й акредитацію, виборність ректорів, демократизація через розширення прав органів самоврядування, в тому числі студентського. Закони України «Про освіту» та «Про вищу освіту», згідно з якими відбувалися ці зміни, пройшли експертизу в Раді Європи [6]. Багатоступенева система вищої освіти України, запроваджена відповідними Законами України «Про освіту», «Про вищу освіту», відповідними нормативними документами Кабінету Міністрів України та Міністерства освіти і науки України, загалом відповідає моделі, що її запропонували країни - учасниці Болонського процесу [3]. Подальша модернізація вищої школи України зорієнтована на інтегрування національної системи вищої освіти в європейський освітній та науковий простір. Приєднання нашої держави до Болонського процесу, а отже, до загальноєвропейського освітнього простору, зумовлено потребами ринку праці та загальноосвітніми тенденціями розвитку освітньої діяльності. Основними напрямками культурно-освітньої та науково-технічної інтеграції визначено впровадження європейських норм і стандартів в освіті, науці й техніці, поширення власних культурних та науково-технічних здобутків у ЄС [3]. Інтеграційний процес у культурно-освітній сфері охоплює галузі середньої та вищої освіти, перепідготовку кадрів, науку, культуру, мистецтво. Адаптація

законодавства України до законодавства ЄС є одним із важливих інструментів входження вітчизняної освіти до єдиного освітнього простору Європи. У рамках цієї стратегії та Програми інтеграції до ЄС Україна створила організаційну структуру та правову базу для досягнення цієї мети. Так, у 1998 р. було створено Міжвідомчу координаційну раду з адаптації законодавства України до законодавства ЄС, а в 1999 р. - єдину систему планування, координації та контролю за підготовкою проектів законів та адаптації законодавства органами виконавчої влади. При Міністерстві юстиції України діють Центр порівняльного права та Європейський центр перекладів законодавчих актів [3]. Організаційну структуру цього процесу було посилено у 2000 р. створенням Національної ради при Президентові України з питань адаптації законодавства України до законодавства ЄС. Указом Президента України від 5 березня 2004 р. схвалено Концепцію адаптації інституту державної служби в Україні до стандартів Європейського Союзу. Прийняттям Закону України «Про загальнодержавну програму адаптації законодавства України до законодавства Європейського Союзу» (27 листопада 2003 р.) український парламент законодавчо закріпив стратегію та національний механізм повної інтеграції України в європейський правопорядок, а відтак - досягнення відповідності одному з основних критеріїв вступу до ЄС. Розвиток національної освіти в контексті розвитку світових освітніх систем, у тому числі європейських, потребує подальшого розвитку законодавчої та нормативно-правової бази України відповідно до світових вимог. У цьому контексті модернізація вищої освіти України здійснюватиметься з урахуванням вимог Міжнародної стандартної класифікації зайняти освіти [3, с. 216]. У 2001 р. набув чинності «Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти». Цим документом регламентуються нові вимоги до освіти та професійної підготовки фахівців у вищому навчальному закладі, що зумовлено ідеями та принципами ступеневої освіти в Україні. Серед чинників, які зумовили виникнення концепції ступеневої освіти, названі: демократизація суспільства, формування нових соціально - економічних структур, їх орієнтація на ринкові відносини, жорстка професійна конкуренція; необхідність розрізнення двох процесів, що є основою діяльності вищого навчального закладу, - освіти та професійної підготовки. Відповідно до ступеневої освіти підготовка фахівців (4 ступені) орієнтована на мобільність і змінюваність соціальної та виробничої діяльності, адаптація до яких виступає як одна з ознак рівня освіти:

- забезпечення випускникам можливості здійснювати професійну діяльність при одночасному дотриманні ними принципів соціальної справедливості, відповідальності, загальнолюдських цінностей і моралі;
- диференціація вимог до характеру та змісту освіти й професійної підготовки фахівців із вищою освітою різних освітньо - кваліфікаційних рівнів;
- запровадження в практику механізму об'єктивного педагогічного контролю з визначення результатів діяльності системи вищої освіти та навчальних досягнень тих, хто навчається. До такого механізму віднесена технологія стандартизованого тестування [6]. Виходячи із загальноцивілізаційних тенденцій розвитку, які системотворчо впливають на реформування освіти України, ми дійшли до висновку, що головними пріоритетами розвитку освіти є:
- приведення у відповідність до вимог Болонської декларації, Закону

України «Про вищу освіту» у частині визначення змісту та статусу освітньо - кваліфікаційних рівнів вищої освіти;

- перехід до динамічної двоступеневої системи підготовки фахівців, що дасть змогу задовольнити можливості особистості в здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівнів за бажаним напрямом відповідно до її здібностей і забезпечити її мобільність на ринку праці;

- розробка та затвердження нормативно-правових актів щодо сертифікації на відповідність кваліфікації, за якої встановлюється рівень компетентності індивіда та його відповідність соціальним ролям, на які він претендує;

- розробка та законодавче врегулювання процедури контролю якості й акредитації, а також посилення міжнародної конкурентоспроможності випускників вищої школи України;

- формування мережі вищих навчальних закладів, які за формами, програмами, термінами навчання та джерелами фінансування задовольнили б інтереси та споживи кожної людини й держави загалом;

- підвищення освітнього та культурного рівня суспільства, створення умов для навчання протягом усього життя;

- створення сприятливих умов, спрямованих на демократизацію й автономність українських вищих навчальних закладів: виборність ректора та керівників структурних підрозділів, самоврядування університетів і вплив на процеси управління студентства та громадськості, створення пільгових умов щодо фінансової діяльності вищих навчальних закладів;

- піднесення вищої освіти України до рівня вищої освіти розвинутих країн та її інтеграція в міжнародне науково-освітнє товариство [19, с. 137].

Одним із головних завдань реформування національного освітнього простору є підвищення якості вищої освіти, яка є основою входження до Європейського простору вищої освіти. Якість освіти в Україні сьогодні значною мірою регулюється стандартами вищої освіти. При розробці нормативних вимог стандартів враховуються рекомендації передусім Лісабонської конвенції та Болонської декларації. Вища освіта України сьогодні функціонує за 78 напрямками, 857 спеціальностями. Можна сказати, що вітчизняні вищі навчальні заклади забезпечують увесь спектр спеціальностей, які є в усьому світі. Найбільші сектори за напрямками підготовки - це гуманітарні та педагогічні, економічні й управлінські, інженерно - технічна та природнича освіта. Останнім напрямом Україна по праву пишається. Фахівці цієї галузі знань не лише на батьківщині, а й у Європі та світі [3, с. 218]. На законодавчому рівні вже затверджена система стандартів за кожним освітньо - кваліфікаційним рівнем і профілем підготовки. Стандарти, розроблені вже на 80% напрямів підготовки, містять усі вимоги до компетентності, формування змістових модулів, кваліфікаційну характеристику та системи діагностики якості знань. Держава контролює рівень якості освіти та фахової підготовки за допомогою показників якості вищої освіти, які взяла особа внаслідок реалізації вищим навчальним закладом освітньо - фахової програми підготовки за критеріями досягнення цілей вищої освіти. З адаптацією національної нормативно-правової бази вищої школи до умов Болонського процесу стає дедалі очевиднішою необхідність розробки довгострокової програми структурної адаптації національної освітньої політики до нових міжнародних умов. Відповідно до Указу Президента України від 17 лютого 2004 р. Кабінет Міністрів затвердивши «Державну програму розвитку вищої освіти на 2005-

2007 роки», в якій знайшли відображення невідкладні завдання, що постали перед українською вищою освітою. Перша група завдань пов'язана з реформуванням вищої школи відповідно до потреб різних галузей економіки, тобто до сучасних вимог, які склалися в Україні; друга група завдань пов'язана з інтеграцією у європейський освітній простір, що є, як відомо, своєрідним рухом освітніх національних систем до єдиних критеріїв і стандартів, які утверджуються в європейському просторі. Головною метою державної політики в галузі освіти є створення умов для розвитку особистості й творчої самореалізації сучасного громадянина України, оновлення змісту освіти й організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних здобутків [3]. Стратегічним завданням реформування вищої освіти в Україні є трансформація кількісних показників освітніх послуг в якісні. Цей трансформаційний процес має базуватися на засадах національної ідеї вищої школи, зміст якої полягає у збереженні та примноженні національних освітніх традицій. Концептуальні засади модернізації освіти, спрямовані на досягнення якості освіти світового рівня, диктують необхідність запровадження новітніх освітніх технологій. При збереженні термінів навчання у вищій школі запровадження інноваційних форм і методів навчання допоможе вирішити комплекс взаємопов'язаних завдань: моніторинг ринку праці, створення принципово нових науково-методичних і навчально-дидактичних ресурсів, упровадження нових інформаційних технологій, організацію наскрізної практичної підготовки відповідно до вимог багатоступеневої освіти, застосування нових технологій діагностики знань студентів, удосконалення їх самостійної роботи тощо. Концепція навчання впродовж життя важлива для модернізації здійснюваних в усіх країнах з перехідною економікою, до яких належить і Україна. У цих країнах мають зростати інвестиції в людський капітал і вдосконалення рівня вмінь громадян. Лише в такий спосіб зможуть упоратися з такими фундаментальними змінами у світовій економіці, як глобалізація ринків, швидкий темп технологічного розвитку та світова конкуренція. Організація і вдосконалення системи освіти протягом життя, освіти для дорослих і неперервної професійної освіти мають стати пріоритетними завданнями освітньої національної політики в Україні. Технічний та економічний розвиток набуває прискореного характеру; професії постійно змінюються, і лише в окремих випадках людина працює на одному і тому ж робочому місці усе життя. Багатьом необхідно постійно перенавчатися в абсолютно нових галузях, й освітні встанови не встигають за змінами. Більшість працівників потребує вищої кваліфікації. Навчання впродовж життя допоможе громадянам адаптуватися до змін в економіці та суспільстві й сприятиме розвитку культури навчання. Навіть якщо все це і є довгостроковими цілями, готуватися до них слід вже зараз, для того, щоб люди були підготовлені до змін [53]. Шкода, що відійшла в минуле колись добре організована для централізованої економіки система підвищення кваліфікації та перепідготовки. Нової системи, що задовольняла б споживачів ринкової економіки, в Україні поки що не створено. Тому важливий європейський принцип ціложиттєвого навчання не може реалізовуватися повністю. Робота навчальних закладів і підрозділів системи підвищення кваліфікації фахівців в умовах ринкових відносин потребує детального вивчення та аналізу. У зв'язку з цим з'явилася необхідність об'єднання фахівців у асоціації. Асоціації необхідні як учителям шкіл, ліцеїв, гімназій, викладачам вищих навчальних

закладів, лікарям, інженерам, а також робітникам різних спеціальностей. Створення асоціацій дасть змогу скоординувати зусилля з навчання та перепідготовки фахівців усіх рівнів відповідно до потреб суспільства [21]. Розглядаючи питання навчання фахівців у системі підвищення кваліфікації, вважаємо за доцільне реалізувати таке:

- прийняти положення про систему післядипломної освіти;
- узаконити державний стандарт якості навчання;
- визначитися у вимогах до викладачів(з огляду на якість викладання та його фінансування).

Перехід економіки до ринкових відносин, формування ринку праці потребують більш оперативного та гнучкого реагування освітньої галузі. З цією метою навчальним закладам і підрозділам системи післядипломної освіти доцільно надати самостійність як у господарсько-правовій, так і навчально-методичній діяльності. Завдання системи підвищення кваліфікації полягає в забезпеченні освоєння працівниками основ ринкової економіки, ліквідації чи профілактиці функціональної неграмотності населення. Однак, крім економічних знань, система післядипломної освіти повинна сприяти підвищенню професійної майстерності фахівців на основі досягнень науки. Ключ до життєздатного розвитку у ХХІ ст. і знаряддя розширення справедливості, світу й солідарності усіх народів земної кулі - вісь визначення глибинної суті руху за освіту й навчання дорослих, учасником якого є Україна. До цього руху приєдналися представники понад 90 країн на V Додатковій конференції з освіти дорослих Азійсько- Тихоокеанського регіону, що була проведена Інститутом освіти ЮНЕСКО у вересні 2003 року у Бангкоку. Як свідчать висновки її учасників, незважаючи на очікування, задекларовані Гамбурзькою декларацією про освіту дорослих у 1997 році, освіта дорослих ще не здобула тієї уваги, яку заслуговує. А тим часом освіта й навчання дорослих є невід'ємною складовою зусиль, спрямованих на збереження світу, встановлення й розвиток демократії, подолання бідності й насильства над дорослими людьми. Міжнародні фахівці, скликані Інститутом ціложиттєвої освіти ЮНЕСКО, одностайні в заклику до поновлення зобов'язань національних урядів і міжнародних інституцій щодо досягнення поставлених цілей у сфері освіти дорослих, більшої відповідальності в аспекті їх реалізації, виділення національних фінансових ресурсів на цю справу, розвитку творчої співпраці між урядами, громадянським суспільством і приватним сектором для піднесення освіченості дорослого населення кожної країни [53]. Водночас слід зазначити, що розвитку освіти дорослих в Україні перешкоджають:

1. Відсутність нормативно-правової бази. У більшості розвинених країн ухвалено або законодавчі акти про освіту дорослих, або окремі закони, або відповідні частини загальних законів про освіту. В Україні, крім того, важливо створити й довести до практичного застосування систему персонального кредитування освіти дорослих, забезпечити податкові пільги підприємствам, що акумулюють кошти на освіту дорослих, відповідним освітнім установам.

2. Практична відсутність організаційної структури освіти дорослих. У багатьох країнах світу освіту дорослих розглядають як особливу і досить самостійну сферу освітніх послуг. В Україні всі форми навчання дорослих організаційно й адміністративно перебувають у різному підпорядкуванні, відірвані одна від одної, не об'єднані державною політикою.

3. Недостатній розвиток теоретичних та методичних основ андрагогіки як науки про навчання дорослої людини. Теоретичну базу навчання дорослих у

більшості країн світу становлять концепції освіти дорослих. Навчання дорослих, що ґрунтується на специфічних принципах, відмінних від традиційних педагогічних, за рубежом вже має давні традиції та багату історію. У нашій країні почала розвиватися нова наука про освіту дорослих - андрагогіка, але практичне все навчання дорослих поки що побудоване на традиційних педагогічних принципах, що істотно знижує його ефективність; не вистачає навчально-методичної літератури; наукові дослідження в галузі освіти дорослих і андрагогіки проводяться недостатньо масштабно.

4. Відсутність системи у підготовці фахівців(андрагогів) з освіти дорослих. Викладачі, що пропонують освітні послуги дорослим, які навчаються, не мають спеціальної андрагогічної підготовки. Освітою дорослих займаються викладачі вищих навчальних закладів, але, як правило, не мають спеціальної викладацької підготовки. Підготовку фахівців з освіти дорослих жоден навчальний заклад в Україні не здійснює.

5. Відсутність інформаційно - технологічної підтримки освіти дорослих. Недостатньо використовуються комп'ютерні технології пошуку інформації і така прогресивна для освіти дорослих форма навчання з використанням різних інформаційних технологій, як дистанційне навчання.

Завдання на ХХІ ст. у сфері навчання дорослих і розвитку демократії пов'язані з реалізацією Гамбурзької декларації. Для зміцнення демократії необхідно розширити можливості навчання дорослих, підвищити пізнавальну активність громадян, створити такі умови, які сприяли б підвищенню продуктивності і які могли б стати основою для культури справедливості й світу. Для цього активісти українського руху освіти дорослих мають сприяти виявам активної громадянської позиції дорослих та вдосконаленню демократії в суспільстві шляхом участі у діяльності державних органів влади та громадських об'єднань [53].

Має бути визнаною важлива місія недержавних, зокрема громадських організацій, у формуванні громадської думки та розширенні прав дорослих людей, що має життєво важливе значення для демократії, суспільної злагоди та людського розвитку. Одним із фундаментальних свідчень такого визнання має стати фінансування громадських організацій і товариств відповідно до значимості їх суспільної місії у справі забезпечення освітніх можливостей дорослих громадян України в усіх секторах суспільного життя, охоплення найбільш вразливої, обмеженої у своїх майнових соціальних і психофізичних можливостях частини населення, сприяння становленню дієвого громадянського суспільства. Дорослі змушені призупинити власний освітній розвиток для інвестування в майбутні покоління. Витрати на навчання дорослих слід розглядати у співвідношенні з тими набутками, які визначаються підвищенням їх компетентності та культурних обріїв суспільства, де превалюють молодь, зрілі, літні та старі люди. Суспільство не може чекати, доки наступне покоління почне здобувати більш якісну середню освіту.

Потреба у творчій і компетентній участі українських громадян у суспільному житті невідкладна й актуальна. Світ накопичив достатньо знань і досвіду, щоб довести, що освіта дорослих може слугувати людям. Настав час зробити так, щоб освіта слугувала всім [3].

Право на освіту не може бути реалізоване без оновлених, сильних, енергійних, діяльних громадян, об'єднаних спільною метою, спільною довірою та спільним натхненням. Освіта дорослих людей сприяє зміцненню

впевненості в собі й самостійності, здійсненню їхніх основних прав і зростанню продуктивності та ефективності їхньої праці. Дакарські рекомендації проекту «Освіта для всіх» закликають розглядати освіту дорослих й ціложиттєве навчання як необхідне доповнення до освіти людини, одержаної в дитячому та юнацькому віці; ця освіта має повністю фінансуватись у межах національних освітніх програм.

Освіта дорослих, прокладаючи шляхи в незвідане, накопичуючи й систематизуючи індивідуальний життєвий досвід кожної людини, повинна ґрунтуватися на пізнавальних інтересах громадян і розвивати їхню ініціативу. Тільки громадська ініціатива, прагнення дорослого громадянина до збереження, примноження та передачі духовно-культурних цінностей один одному, поширення їх серед усього суспільства, щоб потім передати нащадкам, - наголошуємо на цьому - тільки громада може бути рушійною силою освітньо- культурного зростання усіх і кожної зрілої особистості зокрема протягом життя людини. Запровадження Європейської рамки кваліфікації(ЄРК) дасть змогу міжнародним галузевим організаціям поєднати їхні системи кваліфікацій зі спільним європейським баченням і в такий спосіб показати зв'язок між міжнародними галузевими кваліфікаціями та національними системами кваліфікацій [54]. Рекомендації Комісії ЄК сприяють поширенню ідеї освіти упродовж життя, модернізації системи освіти та підготовки; взаємодії освіти, навчання, зайнятості та побудові мостів між формальною та неформальною освітою, ведучи до утвердження результатів, які здобуваються з досвідом. Більшість європейських країн прийняли рішення(текст було схвалено Комісією як проект від 6 вересня 2006 р. Європейський Парламент та Рада успішно обговорили проект протягом 2007 р., результатом чого стало офіційне затвердження ЄРК у лютому 2008 р.) щодо розвитку власних національних структур кваліфікацій, співвідносячи їх з європейською рамкою кваліфікації (ЄРК). Такий розвиток є важливим для гарантування того, що процес співробітництва на європейському рівні буде відповідним чином підтримано на національному рівні [47]. Потенційний контингент для освіти дорослих в Україні становить 72% всього населення країни. У нових соціально - економічних умовах практично увесь народ виявився незахищеним як економічно, соціально, фізично, так і екологічно. Завдання модернізації держави за допомогою освіти не можна виконати, не узгодивши вітчизняну теорію і практику освіти дорослих зі світовою практикою.

До числа необхідних заходів, які становлять перспективні напрями розвитку освіти дорослих в Україні в ХХІ ст., слід віднести:

- створення законодавчо-правової бази з проблем освіти дорослих;
- здійснення пільгового оподаткування чи скасування оподаткування для підприємств, фірм, які впроваджують освітню реформу;
- єдине підпорядкування всіх форм навчання дорослих державній політиці;
- надання податкових пільг підприємствам, що акумулюють кошти на освіту дорослих для відповідних освітніх установ;
- створення на державному рівні умів для неперервного навчання дорослих на безоплатній основі;
- створення і практичне застосування системи персонального кредитування освіти дорослих;

- демократизація і автономізація українських вищих навчальних закладів з метою створення умов для навчання дорослих упродовж усього життя;
- надання керівникам вищих навчальних закладів права затверджувати навчальні плани та програми з широким використанням модульного методу, приймати на навчання слухачів без вікових обмежень;
- перебудову навчального процесу відповідно до потреб ринку праці;
- створення на базі вищих навчальних закладів кафедр андрагогіки, науково-дослідних лабораторій з проблем освіти дорослих;
- здійснення системних наукових досліджень з проблем андрагогіки;
- розгортання консультативної роботи з питань упровадження нових технологій, нової техніки;
- створення бази даних про наявність видів освітніх послуг, що надаються навчальними закладами й підрозділами системи післядипломної освіти;
- поширення дистанційного навчання для дорослих людей;
- розв'язання кадрових питань: підготовка андрагогів - фахівців для роботи з дорослими;
- активне поширення нетрадиційних форм освіти дорослих (створення університетів для людей третього віку, курсів для навчання без вікових обмежень);
- надання освітніх послуг незахищеним верствам населення.

Отже, узагальнивши побажання дорослих громадян нашої країни, визначимо найголовніші з них: на державному рівні визнати освіту дорослих необхідною складовою системи освіти - одним із пріоритетів державної політики; вважати сферу освіти дорослих пріоритетною для проведення наукових, зокрема філософських, психолого-педагогічних та інших досліджень, звернувши увагу на необхідність розвитку теоретичних основ створення цілісної теорії навчання дорослих і просвітньої діяльності з-поміж них.

Література

1. Вебер М. О. О некоторых категориях понимающей социологии // М. О. Вебер. Избранные произведения / общ. ред. Ю. Н. Давыдова. — М., 1990. — С. 495-546.
2. Десятов Т. М. Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття): [монографія] / за ред. Н. Г. Ничкало — К. : АртЕк, 2005. — 472 с.
3. Дмитриченко М. Ф. Вища освіта і Болонський процес: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / М. Ф. Дмитриченко, Б. І. Хорошун, О. М. Язвінська, В. Д. Данчук. — К. : Знання України, 2006. — 440 с. — Бібліогр.: С. 427-439.
4. Доповідь Всеукраїнського координаційного бюро Міжнародної громадсько-державної програми «Освіта Дорослих в Україні», що діє за сприяння Інституту освіти ЮНЕСКО «Про стан і перспективи розвитку освіти дорослих в Україні» на V Міжнар. «Тижні освіти дорослих» під девізом «Освіта дорослих для демократії», 20–25 вересня 2004 р. / авт. кол.: Болтівець С. І. (голова), Здіорук С. І., Сігаєва Л. Є., Чепа М. та ін. // Педагогічний процес: теорія і практика: зб. наук. пр. / Благод. фонд ім. А. С. Макаренка. — К., 2004. — Вип. 2. — С. 12-19.
5. Законодательство в сфере образования взрослых: проблемы и перспективы развития: материалы науч.-практ. семинара, 14 дек. 2001 г. — СПб. : ИОВ РАО, 2002. — 52 с.
6. Законодавчі акти України з питань освіти. За станом на 1 квітня 2004 року: офіційне видання. — К. : Парламент. вид-во, 2004. — 404 с.
7. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. — М. : ПЕР СЭ, 2003. — 208 с.
8. Змеев С. И. Образование взрослых в России и в мире / С. И. Змеев // Педагогика. — 1999. — № 6. — С. 106-108.

9. Змеев С. И. Технологии обучения взрослых: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / С. И. Змеев. — М. : Академия, 2002. — 128 с.
10. Каган М. С. Система и структура / М.С. Каган // Системные исследования. — 1996. — № 1. — С. 25.
11. Калиновский Ю. И. Введение в андрагогику. Мобильность педагога в образовании взрослых: [монография] / Ю.И. Калиновский — М. : Информ.-пресс, 2000. — 213 с.
12. Калінічева Г. І. Модернізація системи вищої освіти України як засіб регулювання ринку праці та зайнятості / Г.І. Калінічева // Вища освіта України. — 2006. — Дод. 3, т. 2: Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. — К., 2006. — С. 139-150.
13. Колесникова И. А. Основы андрагогики: учеб. пособие для студ. вузов, обучающихся по спец. 031000 / [И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая и др.]. — М. : Академия, 2003. — 238 с.
14. Концепция непрерывного образования // Бюл. Гос. Ком. СССР по нар. образованию. Сер.: Высшие и сред. учеб. заведения. — М., 1989. — № 8. — С. 2-12.
15. Криницька Л. Взаємодія професійно-технічних навчальних закладів і служб зайнятості в організації підготовки незайнятого населення /Лариса Криницька // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2002. — № 2. — С. 81-90.
16. Крупицкий В. М. Стажировка и профессиональная переподготовка в системе пожизненного образования / В. М. Крупицкий // Мир образования: Образование в мире. — 2003. — № 3. — С. 164-177.
17. Кукуев А. И. Андрагогический подход в педагогике: автореф. дис. на соискание научн. степ. д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 — общая педагогика, история педагогики и образования / А. И. Кукуев — Ростов-на-Дону, 2010. — 59 с.
18. Маршавін Ю. Удосконалення нормативно-правового регулювання зайнятості населення / Юрій Маршавін // Україна: аспекти праці. — 2002. — № 7. — С. 7-10.
19. Національна Доктрина розвитку освіти України // Всеукр. з'їзд працівників освіти 7–9 жовтня 2001 року. — К., 2001. — С. 137-155.
20. Образование взрослых и социальные перемены // Совет Европы. Совет по культурному сотрудничеству: материалы симпозиума. — СПб., 1993. — С. 21-24.
21. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики: в 4-х т. / [В. И. Подобед (ред.)]; Российская академия образования, Ин-т образования взрослых. — СПб.: ИОВ РАО, 2001. —Т.1: Социально-экономические и правовые предпосылки развития образования взрослых /под ред. В. И. Подобеда, Н. П. Литвиновой, кн. 5: Управление образованием взрослых / [под ред. В.И.Подобеда, А. И. Жилиной]. — 2000. — 188 с. — (Монографическая серия).
22. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики: в 4-х т. / [науч. ред. В. И. Подобед]; СПб.: ИОВ РАО, 2001. — Т.1: Социально-экономические и правовые предпосылки развития образования взрослых / под ред. В. И. Подобеда, Н. П. Литвиновой, кн. 2: Политика в области образования взрослых / ред. Н. П. Литвиновой, Н.Г. Виноградова, Б. В. Кузьмич. —2001. — 124 с. — (Монографическая серия).
23. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики: в 4-х т. / [науч. ред. В. И. Подобед]; СПб.: ИОВ РАО, 2000. —Т.4: Технологии обучения взрослых в различных образовательных системах, кн. 3: Развитие систем образования социально незащищенных групп взрослого населения / под ред. Н. А. Тоскиной, С. С. Лебедева, Н. А. Тоскина. — 2000. — 100 с. — (Монографическая серия).
24. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики: в 4-х т. / [науч. ред. В. И. Подобед]; СПб.: ИОВ РАО, 2000. —Т. 3: Психологические основы образования взрослых / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской, кн. 1: Образование взрослых: социально-психологические проблемы, поиски, решения /Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. — 2000. —183 с. — (Монографическая серия).
25. Образование взрослых: опыт и проблемы [Л. В. Бродянская, В. В. Вершинина, С. Г. Вершловский] / под ред. С. Г. Вершловского; Петербург. ин-т педмастерства. — СПб., 2002. — 165 с.
26. Образование взрослых: теория и практика / под ред. В. Г. Онушкина, Н. А. Тоскиной. — СПб.: ИОВ РАО, 1996. — Вып. 2:Профессиональная переподготовка безработных. — 1996. — 183 с.

27. Освіта України за роки незалежності: стан, факти, події / за заг. ред. В. Г. Кременя. — К. : Вища шк., 2001. — 159 с.: іл.
28. Онушкин В. Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев. — СПб.; Воронеж : РАО ИОВ, 1995. — 232 с.
29. Освіта України: нормативно-правові документи. До II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти. — К. : Міленіум, 2001. — 470 с.
30. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003–2004 рр.) / [за ред. В. Г. Кременя; авт. кол.: Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубіянко В. В., Бабин І. І.]. — К.; Тернопіль : ТДПУ, 2004. — 146 с.
31. Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. праць до 15-річчя АПН України у 5 томах / [голов. ред. В. Г. Кремень]: — Т.1: Теорія та історія педагогіки. — 2007. — 360с.
32. Подобед В. И. Системное управление образованием взрослых / В. И. Подобед. — СПб.: ИОВ РАО, 2000.— 232 с.
33. Практическая андрагогика: метод. пособие / под ред. проф. В. И. Подобеда, проф. А. Е. Марона. — СПб. : ГНУ «ИОВ РАО», 2003. — кн. 1: Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых. — 2003. — 414 с.
34. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз: монографія / за ред. Н. Г. Ничкало, В. О. Кудіна. — Черкаси : ВІБІР, 2000. — 368 с.
35. Развитие психофизиологических функций взрослых людей / АПН СССР; под ред. Б. Г. Ананьева, Е. И. Степановой. — М.: Педагогика, 1972. — 246 с.: ил. — Библиогр.: с. 237-245.
36. Ринок праці та ринок освітніх послуг: матеріали круглого столу від 13 грудня 2005 р., м. Київ / М-во праці та соціальної політики України, М-во освіти і науки України. — К., 2005. — 41 с.
37. Рыкова Е. А. Профессиональное обучение и профориентация незанятого населения: учеб. пособие для инж.-пед. работников учреждений нач. проф. образования / Е. А. Рыкова. — М.: Ин-т развития проф. образования, 2000. — 137 с.
38. Сигарев Е. П. Безработные в структуре общества / Е. П. Сигарев // Социологические исследования. — 1998. — № 7. — С. 59-67.
39. Сисоєва С. О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: монографія / Світлана Олександрівна Сисоєва. — Хмельницький : ХГПА, 2008. — 324 с.
40. Сігаєва Л. Є. Професійна перепідготовка безробітних: соціально-педагогічний аспект / Лариса Сігаєва // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. — 2004. — № 1. — С. 90–97.
41. Социализация взрослых: учеб. пособие / [Л. А. Башарина, Л. В. Бродянская, С. Г. Вершловский и др.]. — СПб.: СпецЛит, 2002. — 269 с.
42. Социальный работник как андрагог: сб.ст. / РАО, Ин-т образования взрослых / под ред. Г. С. Сухобской. — СПб. : ИОВ РАО, 2001. — 254 с.
43. Стефаненко П. Дидактичні особливості дистанційного навчання у вищій школі / Павло Стефаненко // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2004. — № 1. — С. 22-32.
44. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / [Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева и др.]; под ред. Е. С. Полат. — М.: Академия, 2004. — 414 с.
45. Филипчук Г. Г. Общечеловеческое и этнокультурное в образовании: взгляд из Украины / Г. Г. Филипчук // Известия междунар. славянской академии образования им. Я. А. Коменского. — 2007. — № 5. — С. 73-79.
46. Яценко Т. С., Глузман О. В., Калашник І. В. Глибинна психологія: діагностика та корекція тенденцій до психологічної смерті: навч. посіб. / Яценко Т. С., Глузман О. В., Калашник І. В. — Ялта : РВВ КГУ, 2008. — 204 с.
47. Delors Jacques. Adult education: from luxury to necessity // Bulletin Education For All's 2000. — № 27. — April-June 1997.
48. Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. — Chicago, 1980.
49. Poggeler F. Erwachsenenbildung: Einföhrung in die Andragogik. — Stuttgart, 1974.
50. Теоретические основы обучения пожилых людей./ Заголовок з екрану на

російській мові/. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://revolution.allbest.ru/pedagogics/00078067_0.html

51. Гамбургская декларация об обучении взрослых // Пятая Международная конференция по образованию взрослых, ЮНЕСКО, Гамбург, Германия, 14-18 июля 1997 г., — [Електронний ресурс]. — ОБЩЕСТВО «ЗНАНИЕ» РОССИИ. — 2002. — Режим доступу: <http://www.znanie.org/docs/Hdecl.html>

52. Додаткові матеріали до тренінгу «Метод конкретних ситуацій: розробка й застосування». — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.ngosnews.ru>

53. Національна доповідь «Розвиток системи освіти в Україні в 1995 – 2004 рр.» представлена на Міжнародному форумі «Освіта для стійкого розвитку: на шляху до суспільства знання». — [Електронний ресурс]. — Электронный журнал «Образование в СНГ: проблемы и перспективы». — 2005. — Режим доступу: <http://cis.bsu.by/second.aspx?uid=51&type=Article>
<http://cis.bsu.by/second.aspx?uid=3&type=subject>

54. Образование в России. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://ru.wikipedia.org/wiki>

55. Публикация: общество «Знание» России, — [Електронний ресурс]. — Общество «Знание» России, — 2003. — Режим доступу: <http://www.znanie.org/docs/declsng.html>

56. The Swedish National Council of Adult Education. — Stockholm. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.folkbildning.se/page/492/english.htm>

57. Региональная общественная организация по сотрудничеству в области науки, культуры, образования и экономики «Дом Европы в Санкт-Петербурге». — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://despb.com/programs/folk-high-school/37.php>

58. Олійник В.В. Освіта впродовж життя: як і чому вчити дорослих? — Академія педагогічних наук України, 2007 — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.apsu.org.ua/ua/information/press/956784>

59. Уровень безработицы в Украине. — donbass UA — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.donbass.ua/news/ukraine/2009/04/15/uroven-bezraboticy-v-ukraine-odin-iz-samyh-nizkih.html>

60. Засідання підсумкової колегії МОН України «Про підсумки діяльності вищих навчальних закладів у 2009 році та основні завдання на 2010 рік». — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/main.php?query=newstmp/2010/23_04/2

61. В Киеве открылся «Университет третьего возраста». — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.aif.ru/society/news/38842>

62. Історія становлення ДО в Україні. — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://www.osvita.org.ua/distance/ukraine/>

63. Історія України. Соціально-політичні аспекти — [Електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=15265>

ГЕНДЕРНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ У СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ

В умовах трансформації суспільства Українська держава прагне до творення громадянського суспільства. Життєздатність такого суспільства можлива за умови формування демократичної культури соціуму, невід'ємною складовою творення якої є розвиток гендерної культури. Гендерна культура і політика поєднують в собі збалансовану стратегію забезпечення умов людського життя, творення нових цінностей, спрямованих на людський розвиток. Слід додати, що гендерні відносини виступають однією з головних проблемних парадигм ХХІ ст. Тому справжню рівність прав і свобод можна забезпечити шляхом визнання цінності кожної особистості шляхом створення умов для саморозвитку людини, найбільш повної її самореалізації у професійному та родинному житті, розвитку її внутрішнього потенціалу і творчих здібностей, талантів та ін. Такий підхід дозволить кожному внести повноцінний внесок у громадський прогрес, максимально прискорити його розвиток.

Передусім з'ясуємо сутність поняття „культура”. Культура – сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством упродовж його історії. Це все, що створено людським суспільством та існує завдяки фізичній і розумовій праці людей, на відміну від явищ природи.

Дослідники-культурологи поділяють культуру на високу (спеціалізовану), яка представлена в ідеях, науці, освіті, мистецтві, масову (популярну), яка походить від високої культури. Два цих різновиди культури ґрунтуються на повсякденній культурі. Поширення цінностей культури відбувається через систему освіти. На думку Б. Єрасова, культура – процес духовного виробництва системи щодо створення, збереження, поширення, усвідомлення духовних цінностей, норм, знаній, уявлень та ін. У культурі виробляються ті ідеї, норми, значення, цілі, якими у своїй діяльності керується суспільство [14, 79].

Сьогодні вища освіта передбачає не тільки озброєння студентів вміннями та навичками професійного спрямування, а ще й сприяє соціалізації із формуванням спеціалізованої культури або „високої” культури (І. Кант, Г. Крабе), яка твориться професіоналами (науковцями, педагогами) і допомагає функціонуванню повсякденної культури у вигляді „масової” (популярної) культури.

Роль освіти як фактора культурного розвитку особистості недооцінюється. Саме освіта зберігає знання, досягнення, традиції і моделі поведінки, модифікує форми і типи взаємовідносин між людьми, культурами. Через систему освіти відбувається проникнення наукових теорій у свідомість людей. Соціалізуюча функція культури зреалізовується через упровадження

норм, цінностей і значень у структуру поведінки і діяльність особистості, через привчання її до соціальних ролей і нормативної поведінки, засвоєння позитивних мотивацій і прийнятих у суспільстві значень. Ці механізми являють собою процес соціалізації, складниками якого є виховання, спілкування, самосвідомість, і підтримується особливими інститутами (сім'єю, школою, неформальними групами та ін.) або внутрішніми механізмами самої особистості. У будь-якій культурі може спостерігатися досить жорсткий розподіл статево-вікових ролей.

Доцільно зазначити, що культура як зміст цивілізації відображає її базисні традиції із стійкими стереотипами, які зумовлюють загальні параметри для способів постановки та вирішення різних проблем у цілому й в освітньо-виховних зокрема. Стрижнем будь-якої цивілізації та, відповідно, її культури є духовна культура та етична складова культури.

Акцентуємо увагу на тому, що культура включає мову, звичаї, спосіб життя, норми поведінки, переконання, знання, цінності, здібності, звички символічне сприйняття (відображення) світу у міфах і мистецтві (рис. 1).



Рис. 1. Основні складові культури

Науковець Зіммель одним із перших звернув увагу на те, що „об’єктивна культура” в дійсності чоловіча та не помічає жіночу [4, с. 170]. О. Васильченко [7, с. 50] підкреслює, що поняття гендерна культура походить від наукових досліджень з проблем взаємовідносин чоловіків і жінок у різних сферах суспільства.

Важливого значення набуває те, що проблематика нашого наукового пошуку актуалізує необхідність використання як науково-педагогічної, так і гендерної термінології. У зв’язку з цим слід наголосити на міждисциплінарності гендерних досліджень. Ураховуючи цей факт,

М. Дмитрієва під гендерною термінологією пропонує розглядати ті поняття й терміни, котрі є „наріжними в дослідженнях із цієї тематики – тобто поняття із соціології, психоаналізу, психології, філософії, мовознавства, а також інших гуманітарних наук” [13].

Вищевикладене зумовлює необхідність тлумачення гендера як складової науково-термінологічного апарату гуманітарних та інших наук. Категорія гендера не постійна, оскільки прямо залежить від історичних і культурних норм, які у різний час домінують в суспільстві [9, с. 10]. Власне поняття „гендер” вказує на відмінності між чоловіками і жінками, створені культурою, проте причинно-наслідковий зв'язок між ними не завжди очевидний і може зумовлюватися як психологічними, так і соціальними факторами [15, с. 3].

Ми солідарні з тими соціологами, які розглядають гендер як соціальний конструкт (Lorber, Farrell, 1991). В основу даного конструкту покладено три групи характеристик: біологічна стать, статево-рольові стереотипи, поширені в тому або іншому суспільстві, й так званий „гендерний дисплей” – різноманіття проявів, пов'язаних із запропонованими суспільством нормами чоловічої і жіночої дії і взаємодії (нормами, які важко виокремити „замиленим оком” із загального культурного контексту) [16].

Гендер – це вимірювання соціальних відносин, які укорінилися в конкретній культурі. У ньому є елементи стійкості й елементи мінливості. У кожному суспільстві, особливо багатокультурному й багатонаціональному, необхідно враховувати гендерну різноманітність. Це означає, що приписи, норми, права, обов'язки, що відповідають мужності й жіночності, можуть відрізнятися різні для різних поколінь, різних етнокультурних і релігійних груп, різних верств суспільства (за О. Здравомисловою, Г. Тьомкіною). Для України такий підхід також має сенс.

Ми погоджуємося з умовиводами О. Здравомислової, Г. Тьомкіної щодо труднощів використання поняття „гендер”. Його не можна замінити словосполученнями „статево-рольові стереотипи” або „статево-рольова культура”. Гендер не вичерпується поняттям ролі або сукупності ролей, передбачених суспільством за ознакою статі. Саме цим пояснюється упровадження поняття гендерного дисплея І. Гофманом (Goffman, 1976), що уособлює розмаїття проявів культурних складових статі. Різноманітні розмиті, часто-густо непомітні культурні коди, що виявляються у соціальній взаємодії – суть гендерного дисплея [16].

Наголосимо, що гендерний компонент є важливою складовою забезпечення соціального прогресу, оскільки рівність представників обох статей свідчить про демократичні засади розвитку суспільства із урахуванням інтересів усіх громадян – і жінок, і чоловіків, та слугує підґрунтям покращення якості життя. Гендер є одним із базових вимірів соціальної структури суспільства. У зв'язку з цим формування гендерної освіченості педагога є актуальною проблемою сьогодення. Саме знання про

соціальні та біологічні чинники у процесі формування гендерних ролей і гендерної ідентичності уможлиблює створення неупередженого ставлення до самореалізації людини незалежно від її статевої приналежності, найбільш повну актуалізацію особистості у різних сферах людської життєдіяльності. У навчально-виховному процесі гендерний підхід уможлиблює його зорієнтованість на прийнятність вихованцями взаємозамінності гендерних ролей.

Гендер також тлумачиться як соціально-рольовий статус жінок і чоловіків; система цінностей, норм і характеристик чоловічої і жіночої поведінки, стилю життя та способу мислення, ролей і відносин між статями, набутих ними в процесі соціалізації, що визначається їх соціальним, політичним, економічним та культурним буттям, розбудована суспільством і підтримана соціальними інститутами [11, с. 195]. Насамперед йдеться про соціальні можливості людини – чоловіка й жінки в усіх сферах життєдіяльності (освіті, професійній діяльності, у т. ч. доступ до влади, сімейному житті та репродуктивній поведінці). Звідси випливає, що предметом гендерних студій є дослідження нерівності за ознакою статі, соціальні наслідки нерівності та шляхи її подолання.

За нашим переконанням, не доречно ототожнювати результати гендерних досліджень з жіночою проблематикою й демографічним вихованням молоді. Мають набути актуальності ідеї рівності статей і взаємозамінності гендерних ролей, розвитку відповідальності, самодостатності особистості Жінки й Чоловіка. Як слушно зауважила Г. Лактіонова, якщо „жіноче питання” стало невід’ємною складовою ХІХ ст., то у ХХІ ст. цілком правомірним є виокремлення „чоловічого питання” [20, с. 129]. Отже, на сучасному етапі розвитку суспільства нагальними є „чоловічі дослідження”, які покликані висвітлювати актуальні проблеми чоловіків. Насамперед йдеться про „покращення становища чоловіків” у зв’язку з поширенням безробіття, статево-рольових девіацій, погіршенням стану їхнього здоров’я та ін.

Отже, гендерний підхід означає, що об’єктивне існування протилежних статей та їх соціальних функцій у сучасному суспільстві визначає їх різні способи поведінки та можливості самореалізації [9, 213]. Це зумовлює необхідність врахування специфіки гендерної культури у формуванні політичної, економічної, соціокультурної стратегії розвитку цивілізованого суспільства.

Як відомо, освіта – запорука індивідуальних досягнень особистості й розвитку суспільства в цілому. Винятково важливе значення має право людини незалежно від статі на одержання освіти, що є одним з основних прав людини і тут не повинно бути ніякої дискримінації. Розвиток суспільства, його соціо-статева стратифікація і зміни у взаєминах між людьми різної статі завжди знаходили своє втілення в освітянській практиці, у навчанні й вихованні підростаючого покоління, у т. ч. у соціалізації дітей за

ознакою статі [22, с. 152]. Історія статей та їх взаємодії на різних етапах розвитку суспільства, проблема соціально-педагогічного конструювання статі, взаємозв'язок і вплив зазначених процесів на загальну картину людства – це соціальне підґрунтя становлення гендерно орієнтованої педагогіки.

Вищевикладене актуалізує проблему розробки нових підходів до конструювання й реалізації педагогічного процесу у закладах освіти різних типів. Адже „освіта” не може обмежуватися лише трансляцією „певної суми знань, умінь і навичок”, її основна місія – виховання громадян „у дусі моральних норм і фундаментальних цінностей відповідно до нашої духовної культурної традиції” [24, с. 287]. Як справедливо зауважив І. Загайнов, „на основі соціальних цінностей створюються соціальні норми”.

У зв'язку з цим дефініція „гендерно орієнтована педагогіка” набуває особливо важливого значення у сучасній вітчизняній педагогічній науці на практиці. Така педагогіка вибудовується із урахуванням специфіки впливу на розвиток хлопців і дівчат усіх факторів навчально-виховного процесу (змісту, методів навчання, організації шкільного життя, спілкування, традицій, культури тощо), здатна „компенсувати” дефіцит виховання дітей у школі й може спрямовувати його у напрямі розв'язання значимих для сучасного суспільства соціальних задач.

На думку О. Цокур, І. Іванової, гендерну педагогіку складає сукупність підходів, спрямованих на створення комфортних умов у школі для соціалізації дітей чоловічої й жіночої статі. Потреба у запровадженні гендерно орієнтованого підходу у навчанні й вихованні обґрунтовується необхідністю:

- ✓ формування, позитивного становлення індивідуальних фемінних, маскулінних, андрогінних рис і психологічних властивостей тих, хто навчається;
- ✓ ефективного позитивного статевого рольового відокремлення у соціумі – появи й становлення цінностей, психологічної, емоційної та поведінкової автономії по відношенню до стандартів маскулінності – фемінності й реалій статевого рольових відносин у соціумі відповідно до індивідуальних статево-вікових характеристик хлопчиків і дівчаток, юнаків і дівчат;
- ✓ адаптації хлопців і дівчат до реалій статевого рольових відносин у суспільстві;
- ✓ урахування анатомо-фізіологічних особливостей хлопців і дівчат (за А. Мудриком).

Взаємодія суб'єктів педагогічного процесу, побудована на засадах рівності статей, має сприяти подоланню упередженого ставлення до певних статево-відповідних видів діяльності.

Гендерна культура як складова професійно-педагогічної культури педагога. Вважаємо за доцільне дати з'ясувати сутність понять „гендерна культура”, „професійно-педагогічна культура”.

Зазначимо, що професійно-педагогічна культура – універсальна характеристика педагогічної реальності, що проявляється в різних формах існування. Професійна педагогічна культура педагога розглядається як багатофакторне явище, що включає в себе систему знань і вмінь, його ціннісні орієнтації, мотиви діяльності, інтегровані показники культури (мова, стиль, спілкування, ставлення до себе і своєї діяльності, до суміжних галузей знань). Водночас, гуманізація освітнього процесу передбачає розвиток, облік індивідуальних здібностей та інтересів учнів незалежно від приналежності до тієї чи іншої статі. Для цього педагогу необхідна гендерна культура.

На думку сучасних науковців, тлумачення поняття „гендерна культура” потребує урахування системи соціально-економічних, правових та етнопсихологічних умов існування суспільства, які сприяють становленню чоловіка і жінки як рівних соціальних істот. У гендерній культурі особливе значення набувають ціннісні орієнтації індивідів на традиційний або егалітарний характер гендерних ролей. До цінностей гендерної культури відносять знання, вміння, навички, які передбачають у тому числі й гендерну грамотність [12]. У контексті нашого дослідження гендерну грамотність розглядаємо як систему знань, умінь і навичок у галузі гендерних досліджень.

Академік Б. Гершунський [10] пропонує схему сходження людини до більш високого індивідуально-особистісного культурно-освітнього рівня з філософсько-методологічних позицій. Йдеться про такі ступені: грамотність – освіченість – професійна компетентність – культура – менталітет. Зокрема, ступінь досягнення грамотності характеризується формуванням на доступному, мінімально необхідному рівні початкових знань, умінь і навичок, світоглядних і поведінкових якостей особистості, важливих для наступної, більш широкої і глибокої освіти. На ступені загальної освіти людина набуває необхідних і достатніх знань про навколишній світ та оволодіває найбільш загальними способами діяльності, що спрямовані на пізнання й перетворення тих або інших об’єктів дійсності.

Ступінь професійної компетентності пов’язаний з формуванням на основі загальної освіти таких професійно-значущих для особистості й суспільства якостей, що дозволяють їй найбільш повно реалізувати себе в конкретних видах трудової діяльності [6, с. 172].

Гендерна культура – це система діючих в даному суспільстві поглядів, установок, принципів, матриць поведінки і т. д., які формують соціокультурні аспекти статі (гендерні ролі, гендерні відносини, гендерні стереотипи, сімейно-шлюбні установки і т. д.). Ідеали гендерної культури характеризують соціальну складову взаємин між статями, основу якої мають складати саме моральні норми і цінності. Гендерну культуру можна розглядати і як сукупність соціокультурних характеристик, що визначають взаємини чоловіків і жінок, заснованих на егалітарній цінностях. Егалітарність (рівність статей) – трактування рівності припускає, що

чоловіки і жінки повинні мати рівні частки в соціальній владі, рівний доступ до суспільних ресурсів. Значимість ідей рівності статей можна виразити через гендерні цінності [23].

На думку О. Кікінежді, О. Кізь, гендерну культуру доцільно розглядати як систему соціально-економічних, правових та етнопсихологічних умов існування суспільства, що сприяє становленню чоловіка та жінки як рівних соціальних істот [18, с. 64]. Гендерна культура, за С. Оксамитною, є невід'ємною складовою демократичного світогляду, дотримання принципу рівної та рівноцінної громадянської гідності кожної людини незалежно від статі, забезпечення рівних можливостей для самореалізації та розвитку особистості чоловіків і жінок, визнання необхідності соціального партнерства жінок і чоловіків, консенсусного характеру досягнення рівності між ними.

Дослідниця О. Вороніна тлумачить традиційну гендерну культуру (яку ще називають патріархатною, маскуліністською, андроцентристською) як таку, де домінуючий початок розуміється як полярне по відношенню до фемінного пригніченого і виходячи з цього визнання та обґрунтованість у культурі першості маскулінного початку [8, с. 19]. Необхідно зазначити, що доволі часто гендерні проблеми більше пов'язуються з жіночими питаннями. За нашим переконанням, такий підхід є хибним. Дійсно, у період трансформаційних змін у суспільстві положення жінок різко погіршилося (ріст жіночого безробіття, фемінізація зубожіння та ін.). Водночас середня тривалість життя чоловіків у нашої країні на 10-12 років менша, ніж жіноча, смертність чоловіків працездатного віку (28-45 років) в 4 рази більша.

Творення гендерної культури потребує врахування її усталених і мінливих компонентів. Україна, як держава, де четверту частину населення становлять національні меншини, має відповідну гендерну різноманітність. Звісно, ця різноманітність значною мірою впливає на всі сфери соціального життя. Розуміння жіночості й мужності є різним у різних етнічних груп, релігійних конфесій особистість засвоює культурні зразки, включається у соціальні механізми і формує їх відповідно до розуміння свого призначення [22, с. 150].

Формування гендерної культури особистості – актуальна проблема сучасної педагогічної науки і практики, зумовлена певними протиріччями, серед яких виокремимо такі:

- між безсумнівними змінами культурних і соціальних стереотипів маскулінності й фемінності, ослабленням поляризації жіночої і чоловічої соціальних ролей у суспільстві та необхідністю коригування позицій представників обох статей у питаннях гендерної ідентифікації;
- між зростанням інтересу до гендерної проблематики на сучасному етапі розвитку російської освіти і науки та відсутністю єдиної концепції гендерно орієнтованої педагогіки, що сприяє більш конструктивній взаємодії представників обох статей, зниженню гендерної асиметрії в

освітніх системах, що відбиває явну або приховану нерівність за ознакою статі;

- між наявним досвідом вирішення окремих проблем реалізації гендерного підходу в педагогіці та відсутністю його цілісного наукового осмислення та опису;

- між актуалізацією процесу формування гендерної ідентичності в сучасних умовах і складністю осмислення даного процесу внаслідок його багатовимірності, багатофункціональності, надпредметності й міждисциплінарності;

- між єдиними вимогами суспільства до професійної діяльності вчителів та істотними відмінностями у поведінці та особистісних якостях вчителів – чоловіків і жінок;

- між наявними гендерними відмінностями в інтелектуальних, мовних, емоційних та інших особистісних характеристиках, які необхідно знати і враховувати при здійсненні навчально-виховного процесу, і низьким рівнем їх використання у педагогічній практиці;

- між об'єктивною потребою у формуванні гендерної компетентності сучасних педагогів у процесі їх професійної підготовки та недостатньою розробленістю її методологічних, змістових і технологічних основ;

- між необхідністю підвищення якості гендерної освіти та виховання в сучасних освітніх системах і відсутністю адекватної системи моніторингу сформованості гендерної ідентичності учнів і гендерної компетентності вчителів;

- між необхідністю диференціації за статевою ознакою змісту сучасної освіти та неможливістю вирішення даної проблеми без зміни чинної системи суспільного поділу праці;

- між існуючими суворими, стійкими і поширеними гендерними стереотипами, установками й упередженнями у педагогічній практиці й недостатньою розробкою методів їх ефективної реконструкції, пояснення їх природи, історичної мінливості та соціальної обумовленості тощо [34];

- між єдиними вимогами суспільства до професійної діяльності вчителів й істотними відмінностями в поведінці і особистих якостях вчителів-чоловіків і вчителів-жінок;

- між потребою суспільства у вчителях, здатних ефективно виконувати покладені на них функції, і підготовкою педагогічних кадрів без урахування гендерної специфіки;

- між наявністю в сучасній педагогіці різних концепцій виховання особистості нового типу і відсутністю в них гендерно-орієнтованих методик і технологій;

- між процесом фемінізації галузі освіти й недостатньою кількістю досліджень, спрямованих на вивчення позитивних і негативних наслідків

цього явища.

Для нормального функціонування у суспільстві як жінка, так і чоловік мають набути гендерної культури певного суспільства. Загалом, гендерна культура – це сукупність суспільних цінностей, які склалися в тому або іншому суспільстві, відшліфовувалися суспільством у ході його історичного розвитку, яким має підпорядковуватися кожен індивід, дотримуючись норм щодо чоловіка та жінки [22, с. 153]. Гендерна культура – сукупність статево-рольових цінностей у суспільних сферах буття та відповідних до них потреб, інтересів і форм діяльності, зумовлених суспільним устроєм та пов'язаними з ним інституціями [29]. Гендерну культуру також можна розглядати як складову спеціалізованої культури, що є результатом впливу на особистість конкретних людей, які займаються проблемами міжособистісних відносин професійно та виявляється в усвідомленні особистістю мотивів, потреб, цінностей, знань, поведінки пов'язаних із відносинами між представниками чоловічої і жіночої статі. Гендерна поведінка особистості може і сприяти, і заважати її професійному становленню [7, с. 51].

За П. Терезі, складна й багаторівнева структура гендерної культури як певного соціального феномена визначає розмаїтість її функцій у житті суспільства й людини. Серед основних із них науковець виокремив такі:

- людинотворчу (гуманістичну) функцію, пов'язану з формуванням самої людини, її духовності;
- інформаційну функцію, спрямовану на трансляцію соціального досвіду гендерних перетворень від старших поколінь молодшим, забезпечуючи історичну спадкоємність поколінь у розвитку гендерної культури;
- пізнавальну (гносеологічну) функцію, що сприяє накопиченню гендерних знань, зумовлює можливість їх пізнання, а також освоєння на цій основі світу гендерної культури;
- регулятивну (нормативну) функцію, що підтримуючись мораллю і правом, зумовлює установки, норми й правила статево-рольової поведінки;
- семіотичну (знакову) функцію, що передбачає засвоєння специфічних „мов” культури (музика, живопис і т. ін.) та уможливорює не тільки оволодіння знаковою системою гендерної культури, а ще її розуміння й спроможність вільно жити в ній;
- ціннісну (аксіологічну) функцію, спрямовану на формування в людини певних гендерних цінностей, потреб та орієнтацій [35, с. 9-10].

На сучасному етапі розвитку суспільства відбувається процес не лише засвоєння, а й вироблення нових норм соціо-статевих відносин. Сучасний період трансформації всіх сфер і форм соціального життя в Україні вводить чоловіка і жінку в нове середовище, де відбувається ресоціалізація. Ресоціалізація як вияв критичних, кризових ситуацій викликає до життя нові норми, які в нових умовах регулюють нові соціальні, в тому числі гендерні, взаємовідносини. Таке соціальне середовище конструє гендер особистості

того суспільства, до якого вона належить. Відбувається творення гендерної культури статей – жінки і чоловіка – культури їх взаємовідносин і норм. Відповідно до цього створюється гендерна структура, яка охоплює і певні соціальні інституції і норми, які регулюють відповідність належності до певної статі, і відповідну гендерну поведінку. Відбуваються також зміни у гендерній культурі жінки і чоловіка, їх гендерних взаємовідносин. Еволюція світової культури призводить і до еволюції контексту відносин „жінка – чоловік”, змінюється їх поведінка та інтелект, становище у світі, приватному житті та ін. Ці зміни відбуваються надто повільно. Це природно, оскільки ідеологічна, організаційна система світового співтовариства й кожного національного суспільства побудована на маскулінних цінностях, на збереженні патріархального status quo, на ставленні до політики і політичної поведінки як форми чоловічої активності, боротьби за владу, а сама влада сприймається через силові форми боротьби [22, с. 147-148].

Сформованість гендерної культури педагога підтверджує розвиненість у нього певних якостей, серед яких вирішальну роль відіграють:

- гендерна грамотність;
- сформована мотивація щодо рівноправної участі чоловіків і жінок у суспільному житті та реалізації своїх гендерних прав і свобод;
- гендерна самоосвіта як самоактуалізація власного досвіду з гендерної збалансованості;
- гендерна чуйність як здатність особистості усвідомлювати та моделювати вплив соціального середовища, реагувати на прояви сексизму;
- повага до особистості та проявів індивідуальності особистості незалежно від її статі;
- усвідомлення абсолютної цінності прав чоловіків і жінок, свободи особистості;
- усвідомлення себе як особистості, здатної впливати на гендерну ситуацію в державі;
- активна позиція щодо необхідності участі у гендерних перетвореннях;
- критичне сприйняття соціально-політичної інформації;
- розуміння рівноправної участі обох статей у суспільно- політичному житті;
- лояльне й водночас вимогливе ставлення до представників обох статей;
- готовність відповідати за свої рішення та їхні наслідки;
- почуття власної гідності, толерантність, плюралізм, здатність до компромісу.

За нашим переконанням, проблема гендерної культури вчителя безпосередньо пов'язана з питанням гендерної освіченості педагога. Цей аспект зумовив необхідність звернення до довідкової джерельної бази. Так, у „Великому тлумачному словнику сучасної української мови” В. Бусела

поняття „освічений” трактується як той, хто має освіту, засвоїв різнобічні знання; культурний, а поняття „освіченість” автор тлумачить у контексті „рівня освіти” [5, с. 858]. У тлумачному словнику Т. Єфремової „освічений” зокрема розглядається як культурний, у тлумачному словнику за редакцією С. Ожегова та Н. Шведової – той, хто має різнобічні знання, а у словнику синонімів Н. Абрамова поняття „освічений” має ряд синонімів, серед яких – інтелігентний, культурний, вихований, цивілізований, розвинений [26].

Оскільки вивчених нами довідкові видання не містили визначень поняття „освіченість”, ми звернулися до наукових публікацій різних авторів. Так, нам імпонують висновки П. Бієрі, професора Вільного університету (м. Берлін, Німеччина) щодо розуміння освіченості людини [БиериП]. Науковець зокрема наголошує, що освічена людина здатна до самопізнання й самовизначення, точного самовираження, орієнтації у світі, убезпечення себе від ролі жертви. Освічена людина є морально чутливою, вона володіє „складним мистецтвом балансування між визнанням чужого світосприйняття й неухильним дотриманням власної моралі” [3, с. 14]. Російський письменник і популяризатор науки М. Рубакін ще у далекому 1911 р. зазначав, що освіченій людині притаманні сила духу, різнобічність інтересів і знань, критичність мислення, здатність відстоювати власну думку, активність, „чуйність, сила почуттів, енергія, воля...” [32]. Академік О. Новіков обґрунтував сутність поняття „освіченість у постіндустріальному суспільстві” як здатність спілкуватися, навчатися, аналізувати, прогнозувати, проектувати, вибирати і творити [25].

Виходячи із наведених вище визначень, сформулюємо поняття „гендерна освіченість педагогів”. За нашим переконанням, гендерна освіченість є складовою моральності педагогічних кадрів, і передбачає сформованість ціннісних орієнтацій і установок, широких знань у поєднанні з потребою та вмінням використовувати їх у житті, що зумовлює активність життєвої позиції, сприяє формуванню власної соціальної активності та вихованців, спрямованої на утвердження у суспільстві толерантного ставлення до оточуючих, паритетності відносин, подолання гендерної асиметрії й нерівноваги, розвиток гендерної культури особистості. Нам імпонують умовиводи Л. Столярчук про те, що кожен педагог є джерелом інформації з притаманним кожному „власним стилем викладання навчального матеріалу, обумовленим його гендерними особливостями...”, і від нього зокрема залежить „створення сприятливих умов для всебічного розкриття здібностей учнів і створення ситуації успіху” [33, с. 48].

На нашу думку, серед основних проблем педагогічної науки і практики має бути така: як виховати щасливу людину: хлопчика – майбутнього чоловіка, дівчинку – майбутню жінку. Виходячи з цього, логічно поставити питання - чи сприяє сучасна школа формуванню особистості майбутніх жінок і чоловіків з достатнім розумінням специфічних соціальних функцій, обумовлених саме статевою приналежністю? Чи враховують педагоги у своїй

роботі гендерні особливості учнів / учениць і наскільки вони володіють необхідними для цього знаннями? Аналіз даних анкетного опитування педагогів [30] свідчить про те, що найбільші труднощі вони відчують у діяльності, пов'язаній із здійсненням диференційованого підходу до виховання хлопчиків і дівчаток.

Вищевикладене дає підстави для висновку про актуальність формування, поглиблення гендерної освіченості педагогів не лише у під час навчання у педагогічному навчальному закладі, а й у системі післядипломної освіти, у ході самоосвіти. У зв'язку з цим науковий і практичний інтерес становить діяльність Центру гендерної освіти, створеного при Студентській соціальній службі для молоді Житомирського державного університету імені Івана Франка у квітні 2007 р. Мета діяльності Центру – пропаганда та поширення гендерних знань, підвищення рівня гендерної культури молоді, стимулювання гендерної самоосвіти, а також інтеграція гендерного підходу у навчально-виховний процес закладів освіти різних типів. Серед основних напрямів діяльності Центру виокремимо:

- ✓ створення інформаційних ресурсів із гендерної проблематики для суб'єктів освітнього процесу;
- ✓ реалізація гендерного підходу у процесі навчально-виховної діяльності студентів;
- ✓ сприяння формуванню коаліції навчальних закладів, зацікавлених у поширенні гендерної освіти;
- ✓ розробка і сприяння впровадженню навчальних курсів із гендерної тематики у вищій та загальноосвітній школі;
- ✓ організація і проведення гендерних досліджень, науково-методичних семінарів, конференцій для викладачів, студентів, учителів загальноосвітніх шкіл;
- ✓ здійснення просвітницької діяльності з метою популяризації ідей розвитку суспільства на паритетних засадах [27].

Водночас, як показало наше дослідження, запровадження гендерного компоненту до навчальних програм ВНЗ стосується переважно історичних, психологічних, соціологічних, правових, філологічних і біологічних дисциплін. Щодо гендерно орієнтованої підготовки педагогів, то тут ситуація зовсім невтішна. У поодиноких ВНЗ читаються гендерно орієнтовані спецкурси. Кількість вітчизняних педагогів-практиків, науковців, які розуміють важливість гендерної освіченості фахівців, поки що є досить обмеженою. Ще вужчим є коло гендерно орієнтованих чиновників у галузі освіти. Було б доречним, якби вони підтримали ініціативу запровадження гендерно орієнтованих складових у систему підготовки майбутніх педагогів. Недостатньою є адаптованість гендерних програм до викладання дисциплін педагогічного циклу [1, с. 100]. Незважаючи на наказ МОН України №839 від 10.09.2009 р. „Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту” [28], суттєвих зрушень у цій галузі не відбулося.

За нашим переконанням, гендерно орієнтований підхід у галузі педагогічної освіти спрямований на врахування особливостей мислення, поведінки, спілкування, пам'яті, сприйняття та ін. тих, хто навчається, що сприятиме більш дієвій професійній адаптації студентів / студенток до майбутньої діяльності, їхній творчій самореалізації, уникненню конфліктних ситуацій, індивідуалізації навчання, подоланню гендерних стереотипів тощо. Упровадження гендерного компоненту у педагогічний процес також має сприяти гармонізації відносин між хлопцями і дівчатами, розкриттю їхнього особистісного потенціалу, успішній самореалізації у професійному та сімейному житті, розвитку партнерських стосунків суб'єктів педагогічної взаємодії чоловічої і жіночої статі.

Педагог із розвиненою гендерною культурою здатен розв'язати одну з основних нагальних проблем сьогодення – як виховати щасливу людину: хлопчика – майбутнього чоловіка, дівчинку – майбутню жінку. Виходячи з цього, логічно поставити питання – чи сприяє сучасна школа формування особистості майбутніх жінок і чоловіків з достатнім розумінням специфічних соціальних функцій, зумовлених саме статевою приналежністю? Чи враховують педагоги в своїй роботі гендерні особливості учнів і наскільки вони володіють необхідними для цього знаннями? Аналіз даних анкетного опитування педагогів, здійсненого студентами під час проходження педагогічної практики, свідчить про те, що найбільші труднощі вони відчують у роботі, пов'язаній із здійсненням диференційованого підходу до виховання хлопчиків і дівчаток. При відповіді на питання про постановку завдань у своїй практичній роботі, виховання гендерної культури як завдання періодично розглядають 10,1% опитаних, іноді – 58,1% і ніколи – 26,6. У змісті виховної діяльності стосунки хлопчиків і дівчаток турбують вчителів у такому співвідношенні: систематично – 5,2%, періодично – 50%, іноді – 38,4%. Формуванню істинно чоловічих і жіночих якостей систематично приділяють увагу 5,5%, періодично – 50,2%, іноді – 44,4%, ніколи – 5,5% опитаних. Водночас формуванню безконфліктної поведінки в суспільстві систематично приділяють увагу – 44,4% і періодично – 55,5%. Вчителі систематично запрошують фахівців з питань статевої освіти складають 27,7%, періодично – 22, 2%, іноді – 45,4%, та ніколи – 5,5. Значна кількість учителів відчуває труднощі при плануванні роботи спрямованої на формування культури взаємин хлопчиків і дівчаток. Систематично відчують труднощі – 66,6% і періодично – 33,3% опитаних [30].

На нашу думку, в основу формування гендерної культури особистості має бути покладено розвиток гендерної чуйності. Аналіз сучасних публікацій [13] дозволяє виділити як мінімум три основних напрями в розумінні „гендерної чуйності”:

- науковий критерій, що робить можливим маркірувати будь-які суспільні явища як „гендерно нейтральні” або „гендерно заангажовані”;
- принцип, на якому базується модель суспільних (гендерних)

відносин, при цьому принцип „гендерної чуйності” (скандинавська модель) протиставляється принципу „гендерної рівності” (американська модель). Під гендерною чутливістю розуміється розширення можливостей для обох статей, тобто для чоловіків інтеграція в ту сферу, що завжди вважалася жіночою, і навпаки;

- система сформованих (або тих, що лише потребують формування) поглядів (оцінок, думок, переконань тощо) окремої людини або соціальної групи, що свідчать про їхнє розуміння взаємозв'язку між гендерними ролями і реальними обставинами, які зумовлюють їх насичення й існування.

Отже, не викликає сумнівів те, що гендерно освічений педагог обов'язково має бути чуйною людиною. За М. Рубакіним, чуйність – це „чутливість до навколишнього життя, це своєрідна „освіченість почуттів”, і симпатії, й антипатії, витонченість, уміння помічати в інших людях і у всьому оточуючому не тільки риси, які різко впадають в очі, а ще й ледь помітні відтінки, і переливи їх у просторі і часі...” [32]. Ґрунтуючись на результатах дослідження М. Штильової, гендерна чуйність педагога являє собою його здатність сприймати, усвідомлювати та моделювати вплив вербальних, невербальних і предметних факторів соціального середовища, методів і форм роботи з дітьми з метою формування гендерної ідентичності дитини, здатність фіксувати та реагувати на будь-які прояви дискримінації за статевою ознакою (сексизму). Процитоване визначення не може бути цілком прийнятним, оскільки визначає лише одного суб'єкта навчально-виховного процесу (вчителя) і занадто просто пов'язує проблему формування гендерної ідентичності із реакцією на дискримінацію.

Таким чином, гендерна чуйність являє собою якість, що виражається у здатності усвідомлювати і моделювати вплив соціального середовища на особистість, реагувати на прояви сексизму. Вона є одним із критеріїв морально-етичної вихованості особистості й критеріїв оцінки планування змін, проєктів, методів досліджень й аналізу. Зміни, що плануються, методи й форми взаємодії, чутливі у гендерному контексті, сприяють встановленню гендерного балансу. Саме гендерна чуйність як якість педагога виражається у здатності усвідомлювати і моделювати вплив соціального середовища на особистість, реагувати на прояви сексизму. Водночас гендерно чуйний, освічений педагог покликаний здійснювати корекцію процесу соціалізації молоді у залежності від статі в епоху глобальних соціально-економічних і культурологічних трансформацій.

Процес формування гендерної культури педагога передбачає реалізацію чотирьох послідовних етапів: інформаційного, ціннісно-орієнтаційного, пошукового, регулятивного. У ході етапів відбувається послідовний перехід на новий якісний рівень гендерної вихованості у відповідності до її проявів. Рівні статево-рольового виховання виступають показниками сформованості гендерної культури студентів вищих навчальних закладів (сформовані

уявлення про емоційно-турботливі, розуміючі відносини чоловіка й жінки, які реалізуються через привласнені відповідні цінності, накопичений особистісний досвід позитивної гендерної поведінки, закріплені стійкими проявами адекватного статево-рольового репертуару, позитивної статево-рольової поведінки). Успішна реалізація моделі дає можливість більш глибоко й багатостороннє підходити до організації життєдіяльності студентів [36, с. 15].

Педагогічні умови формування гендерної культури педагогів. Високий рівень сформованості гендерної культури майбутнього педагога та його готовності до реалізації гендерно орієнтованих технологій у навчально-виховній роботі може бути досягнутий тільки за умови побудови його професійної підготовки як цілісної системи, що включає в себе принципи, умови, технології формування гендерної культури педагога.

Отже, ефективність формування гендерної культури майбутніх педагогів у вищих навчальних закладах залежить від реалізації системи педагогічних умов: організаційних, специфічних і методичних [36, с. 16]. Організаційні – зумовлені потенціалом змісту статево-рольового виховання, відображених у курсах і спецкурсах, спортивних і культурно-масових заходах, включених до цілісного навчально-виховного процесу у ВНЗ. Специфічні – передбачають емоційно-комфортну й духовно-моральну атмосферу ВНЗ (або факультету), насичену знаками й символами здорового способу життя, культури взаємовідносин статей, яка характеризується повагою почуттів дівчат та юнаків, довірливим та поважливим спілкуванням педагогів та студентів. Методичні умови – система педагогічних ситуацій гендерного виховання (організація типових педагогічних ситуацій, структурування проблемних педагогічних ситуацій, впорядкування ситуацій статево-рольової соціалізації) – дають можливість більш глибоко й багатостороннє підходити до організації життєдіяльності студентів, включати статево-рольову соціалізацію юнаків та дівчат до сфери педагогічного впливу.

Зазначимо, що однією з умов ефективного формування гендерної культури педагогів є організація педагогічних ситуацій, які мають за мету – виховання культури відносин представників обох статей, оволодіння навичками відповідної статево-рольової поведінки. Під структуруванням розуміють моделювання проблемної педагогічної ситуації, яка має форму завдання й потребує вирішення. Впорядкування ситуації зводиться до вибору моделі найбільш оптимальної поведінки з метою зміни ситуації в бік, необхідний для суспільства й особистості (за В. Хор'яковим).

Наступна умова – зняття упередженості під час спілкуванні між представниками різних статей шляхом вивчення, усвідомлення народних традицій, організації інформаційної підтримки, а також створення:

- сприятливих ситуацій, в яких би люди сприймали один одного як рівні за своїм статусом (за допомогою рольових ігор, соціально-

психологічних тренінгів);

- консультативної психологічної служби ВНЗ на чолі з психологом-практиком, на яку покладається навчити кожного члена малої групи правильно сприймати, оцінювати людей, розвивати вміння і навички міжособистісного спілкування;

- стимулювання й заохочення прямих міжособистісних контактів між представниками різних статей;

- толерантного навчального середовища (демократичний стиль педагогічного керівництва, діалог і співробітництво в колективі, створення атмосфери ненасильства та безпечної взаємодії у колективі педагогів, студентському колективі, забезпечення психолого-педагогічної підтримки та психологічної захищеності членів колективу) [36, с. 12].

Водночас П. Терзі наголошує, що формування гендерної культури студентів вищих навчальних закладів відбуватиметься більш ефективно, якщо зреалізувати такі педагогічні умови: гуманітаризація професійної підготовки шляхом інтеграції гендерних досліджень у зміст навчальних дисциплін; педагогічна підтримка становлення гендерної ідентичності юнаків і дівчат періоду студентської юності, що відповідає їхній біологічній статі; проектування ситуацій освітнього середовища на засадах розвитку діалогу „маскулінної”, „андрогінної” та „фемінної” культур [35, с. 4-5].

Нам імпонують умовиводи С. Рожкової щодо педагогічних умов (само) удосконалення педагогічної культури вчителя-чоловіка й вчителя-жінки [31, с. 21-22]. Педагогічні умови удосконалення педагогічної культури науковець розуміє як сукупність зовнішніх заходів і внутрішніх установок, смислів діяльності вчителя, що сприяють розвитку окремих компонентів його педагогічних компетенцій. Серед найбільш значущих суб'єктивних умов виокремлено:

- 1) усвідомлена учителем мотивація саморозвитку та самовдосконалення своєї особистості як суб'єкта педагогічної культури;

- 2) гендерна самоідентифікація в процесі педагогічної діяльності, адекватна складним завданням сучасної освіти;

- 3) наявність знань з широкого кола соціально-культурних питань, у тому числі й з гендерних аспектів удосконалення освітнього процесу;

- 4) наявність у вчителя рефлексивних умінь аналізувати й оцінювати свою педагогічну діяльність з точки зору гендерного підходу та здійснювати її коригування.

До об'єктивних педагогічних умов С. Рожковою віднесено:

- 1) безперервний характер професійного розвитку;

- 2) наявність науково обґрунтованої методики (само) вдосконалення педагогічної культури вчителя на основі гендерного компонента;

- 3) включення питань, пов'язаних з гендерною проблематикою, до навчальних програм підготовки студентів педагогічних ВНЗ, курсів підвищення кваліфікації вчителів;

4) створення системи організаційних заходів, спрямованих на розвиток педагогічної культури вчителя.

Принципи формування гендерної культури педагогів. На підставі викладеного вище можна обґрунтувати принципи формування гендерної культури майбутніх педагогів:

- демократичність (гендерний підхід у навчанні забезпечує юнакам і дівчатам рівні права на отримання знань та участь у суспільному житті навчального закладу, вони взаємодіють на основі партнерських стосунків);
- єдність дій викладачів і батьків, що передбачає взаємодію з родинами студентів для узгодження цілей, завдань виховання на основі єдності дій і поваги до студента як представника своєї статі, при дотриманні прав людини;
- природовідповідність;
- культуровідповідність;
- відповідність вимогам часу.

Гендерні дослідження сьогодні становлять цілком самостійний напрям навчальної і наукової роботи ряду університетів Західної Європи, Канади й США. Так, у США дослідницькі центри з гендерної проблематики діють практично в усіх великих навчальних закладах. Координацію їх діяльності здійснює Національна асоціація жіночих досліджень. В останні роки такі дослідження інтенсивно розробляються і в більшості країн посткомуністичного простору.

Слід додати, що навчальні плани переважної більшості зарубіжних вищих закладів освіти містять спецкурси з гендерної проблематики: у США й Канаді – з 1971-1975 рр., Великобританії – з 1978 р., Франції – 1979 р., Нідерландах, Швеції, Німеччині – з 1980-1983 рр. [17, с. 12].

На відміну від зарубіжних країн, українські освітні інституції з обережністю ставляться до створення наукових гендерних центрів, хоча поступово ця прогалина заповнюється такими дослідницькими центрами переважно завдяки ініціативі громадських організацій. Як показало наше вивчення, запровадження гендерного компоненту до навчальних програм ВНЗ України стосується переважно історичних, психологічних, соціологічних, правових, філологічних і біологічних дисциплін. Щодо гендерно орієнтованої підготовки педагогів, то тут ситуація зовсім невтішна. У поодиноких ВНЗ читаються спецкурси з гендерної проблематики. Кількість вітчизняних педагогів-практиків, науковців, які розуміють важливість гендерної освіченості фахівців, поки що є досить обмеженою. Ще вужчим є коло гендерно орієнтованих чиновників у галузі освіти. Було б доречним, якби вони підтримали ініціативу запровадження гендерно орієнтованих складових у систему підготовки майбутніх педагогів. Недостатньою є адаптованість гендерних програм до викладання дисциплін педагогічного циклу. Незважаючи на наказ МОН України №839 від 10.09.2009 р. „Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту” [28],

суттєвих зрушень у цій галузі не відбулося.

На жаль, в Україні гендерний підхід не став інтегральною складовою всіх структурних елементів педагогічної культури. За нашим переконанням, формування гендерної культури студентів є важливою умовою визнання необхідності забезпечення рівних прав і можливостей для самореалізації юнаків і дівчат, чоловіків і жінок. Гендерна культура педагогів є частиною загальної культури і водночас професійно-педагогічної культури, а тому впливає на формування педагогічної професійної культури і характеризується як сукупність статево-рольових цінностей, гендерних знань, норм поведінки особистості студента / студентки, які забезпечують повагу прав індивіда незалежно від статі, спрямовані на співпрацю, самореалізацію особистості студентів / студенток, незалежно від статі, з опертям на індивідуальні особливості індивіда. Гендерна культура педагога дозволяє усвідомити існування дискримінаційних норм поведінки чоловіка або жінки в суспільстві та попередити, подолати їх, а також усвідомити вплив культури на формування й зміну традиційних гендерних стереотипів, норм поведінки щодо виконання ролей представниками чоловічої і жіночої статі в різних сферах життєдіяльності.

Водночас, як слушно наголошують Т. Голованова, Т. Дороніна, говорити про гендерну культуру, гендерну компетентність майбутнього педагога можна лише за умови упровадження гендерної складової до системних вимог підготовки спеціаліста. Сучасний фахівець, випускник навчального закладу повинен володіти гендерною компетентністю у межах змісту спеціальності, що безсумнівно пов'язане з професійною педагогічною культурою. Ми переконані, що формування професійно-педагогічної культури педагога передусім має бути пов'язане з формуванням гендерних знань, що дозволить говорити про гендерну компетентність, культуру випускника / випускниці та про відповідність педагогічної освіти європейським освітнім стандартам.

Педагог, якому притаманна гендерна культура, здатен сформувати у дитини уявлення про життєве призначення чоловіка і жінки, властиві їм позитивні якості та риси, розкрити фізіологічні, психологічні, етичні особливості хлопчиків-хлопців, дівчаток-дівчат, сформувати чітку позицію щодо чоловічої і жіночої гідності. Формування гендерної культури необхідно здійснювати у тісному взаємозв'язку з усіма іншими напрямками навчально-виховної роботи школи. Педагог із високим рівнем розвитку гендерної культури здатен формувати в дитини уявлення про життєві призначення чоловіка і жінки, притаманні їм позитивні якості й риси характеру; розкрити фізіологічні, психологічні та етичні особливості хлопчиків / юнаків / чоловіків, дівчаток / дівчат / жінок; розвивати уявлення про чоловічу й жіночу гідність, етичний сенс краси дитинства, отрочтва, юності та зрілості, старості, а також справжньої та удаваної краси людини.

З метою ефективного формування гендерної культури вчителів

необхідна координація виховуючих зусиль педагогів, психологів, лікарів, соціологів та інших фахівців. Цілі, засоби, методи і зміст гендерно орієнтованого виховання проектується та впроваджуються у залежності від індивідуальних, вікових особливостей. Гендерне виховання має передбачати опанування різних аспектів психологічної і фізіологічної сумісності подружжя, вивчення питань щодо створення сім'ї. Навчально-виховна робота вищих навчальних закладів має спрямовуватися на формування цілісної особистості чоловіка і жінки з особистими переконаннями. Серед критеріїв сформованості гендерної культури студентської молоді можна виокремити такі: встановлення взаємостосунків хлопців і дівчат, чоловіків і жінок на основі взаємоповаги; прагнення до взаєморозуміння; наявність якостей, характерних для хлопця / чоловіка; наявність якостей, характерних для дівчини / жінки [30]. Формування гендерної культури майбутніх вчителів має спрямовуватися на врахування особливостей їхнього мислення, поведінки, спілкування, пам'яті, сприйняття та ін., що сприятиме більш дієвій професійній адаптації студентів / студенток до майбутньої діяльності, їхній творчій самореалізації, уникненню конфліктних ситуацій, індивідуалізації навчання, подоланню гендерних стереотипів тощо. Упровадження гендерного компоненту у педагогічний процес також має сприяти гармонізації відносин між хлопцями і дівчатами, розкриттю їхнього особистісного потенціалу, успішній самореалізації у професійному та сімейному житті, розвитку партнерських стосунків суб'єктів педагогічної взаємодії чоловічої і жіночої статі.

Література

1. Аніщенко О. Гендерна освіченість вчителів – актуальна проблема педагогічної науки і практики // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: збірник наук. праць. – 2011. – Вип. 3. – Ч. 1. – С. 202-210.
2. Аніщенко О.В. Гендерні дослідження у педагогічній науці та практиці: Навч. посібник / О.В. Аніщенко. – Вид. 2-ге, доп. і переробл. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2008. – 152 с.
3. Биери П. Что значит быть образованным человеком? Речь на открытии Педагогического колледжа в Берне / Петер Биери // Отечественные записки. – 2008. – №1 (40). – С. 8-14.
4. Брандт Г.А. Природа женщины как проблема (Концепции феминизма) // Общественные науки и современность. – 1998. – №2. – С. 167-180.
5. Бусел В.Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – К.; Ірпінь: Перун, 2005. – 1728 с.
6. Буянов П.Г. Ступінь і складові графічної професійної компетентності майбутніх учителів технології // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. Серія „Педагогіка”. – 2010. – № 1. – С. 167-174.
7. Васильченко О.І. Формування гендерної культури студентів університету як предмет і об'єкт дослідження / О.І. Васильченко // Вісник Запорізького національного університету. – 2008. – № 1. – С. 48-52.
8. Воронина О.А. Социокультурные детерминанты развития гендерной теории в России и на Западе // Общественные науки и современность. – 2000. – № 4. – С. 9-19.
9. Гендерні аспекти державної служби: Монографія / М. Пірен, Н. Грицяк, Т.

- Василевська, О. Іваницька; за заг. ред. Б. Кравченка. – К.: Вид-во Соломії Павличко „Основи”, 2002. – 125 с.
10. Гершунсий Б. Философия образования для XXI века / Б. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
11. Говорун Т.В. Гендерна психологія: навч. посібн. / Т.В. Говорун, О.М. Кікінежді. – К.: ВЦ „Академія”, 2004. – 308 с.
12. Голованова Т.П. Гендерная компетентность в контексте профессиональной педагогической культуры будущих социальных педагогов irtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp3/profteh/golovanova.pdf
13. Дмитриева М. Гендерные исследования в сравнительном языкознании: оценочная лексика как фрагмент языковой картины мира / Мария Дмитриева // Гендерные исследования. – 2000. – №5. – С. 255-260.
14. Ерасов Б.С. Социальная культурология: пособ. для студентов высших учебных заведений. Изд. 3-е. – М.: Аспект Пресс, 1998. – 591 с.
15. Загуменов С.Н. Личностные и социально-психологические детерминанты гендерных различий в системе межличностных отношений: автореф. канд. психол. наук 19.00.01 / Сергей Николаевич Загуменов. – М., 2008. – 26 с.
16. Здравомыслова Е. Введение. Социальная конструкция гендера и гендерная система в России / Елена Здравомыслова, Анна Темкина // Гендерное измерение социальной и политической активности в переходный период. – СПб., 1996. – С. 5-13.
17. Ічанська О.М. Сучасні аспекти гендерної проблематики // Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конф. (м. Київ, 11-13 грудня 2003 р., додаткове видання) / О.М. Ічанська. – К.: ПЦ „Фоліант”, 2004. – С. 10-11.
18. Кікінежді О.М. Формування гендерної культури молоді: науково-методичні матеріали до тренінгової програми / О.М. Кікінежді О.Б. Кізь // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 8. – С. 64-68.
19. Козлова Н.Н. Гендер и вхождение в модерн // Общественные науки и современность. – 1999. – № 5. – С. 164-174.
20. Лактіонова Г.М. Гендерне виховання / Г.М. Лактіонова // Енциклопедія освіти / АПН України; авт. кол.; гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 128-129.
21. Маркова О.Ю. Образованность в системе ценностей культуры современного человека // Человек: соотношение национального и общечеловеческого: Сб. материалов международного симпозиума (г. Зугдиди, Грузия, 19-20 мая 2004 г.) / Под ред. В.В. Парцвания. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2004. – Вып. 2. – С. 177-187.
22. Марусик Т. Гендерна культура у трансформаційних процесах українського суспільства / Т. Марусик, С. Герегова // Україна ХХ ст.: культура, ідеологія, політика: Зб. статей. – Вип. 15: На пошану доктора істор. наук, проф. Віктора Михайловича Даниленка з нагоди 60-річчя від дня народження та 35-річчя наукової праці / Гол. ред. В.А. Смолій: У 2-х ч. – Ч. 1. – К.: Інститут історії України НАН України, 2009. – С. 144-154.
23. Матюшкова С.Д. Основы генд культуры: программа спецкурса для старшеклассников / Под ред. А.А. Стреленко. – Витебск: УО «ВОГ ИПК и ПРР и СО», 2008. – 23 с.
24. Некрасова Н.И. К вопросу о духовной сущности учительского труда / Н.И. Некрасова // Образование через всю жизнь: Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: труды междунар. сотрудничества / сост. Н. А. Лобанов; под науч. ред. Н.А. Лобанова и В.Н. Скворцова; ЛГУ им. А. С. Пушкина, НИИ соц.-экон. и пед. пробл. непрерыв. образования. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2011. – Вып. 9. – С. 285-

25. Новиков А.М. Понятие «образованность» в постиндустриальном обществе [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 15.01.2011 <<http://www.anovikov.ru/artikle/obrazov.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

26. Образованный / Абрамов Н. Словарь русских синонимов и сходных по смыслу выражений. В 4 ч. – М.: Русские словари, 1999. – Ч. 3. – 236 с.

27. Остапчук О.Л. Центр гендерної освіти: проблеми та перспективи [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 15.01.2011 <<http://eprints.zu.edu.ua/>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

28. Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту: наказ МОН України №839 від 10.09.2009 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 15.01.2011 <<http://osvita.ua/legislation/other/4849>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

29. Про проект обласної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків Київської області протягом 2007 – 2010 років: розпорядження Київоблдержадміністрації від 24.02.2007 № 119 http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/TM031836.html

30. Прокопчик Е.Г. Анализ психолого-педагогической подготовки учителя общеобразовательной школы к работе по формированию гендерной культуры учащихся [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 9.12.2010 <<http://www.humanities.edu.ru/db/msg/44508>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

31. Рожкова С.В. Гендерные особенности педагогической культуры учителя: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С.В. Рожкова. – Ростов-на-Дону, 2006. – 24 с.

32. Рубакин Н.А. Что такое образованный, интеллигентный человек (1911 г.) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 12.11.2010 <<http://human-life.narod.ru/files/042v.html>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

33. Столярчук Л.И. Гендерное образование: теоретические аспекты // Среднее профессиональное образование. – 2005. – №8. – С. 48-49.

34. Талина И.В. Гносеологические основы развития гендерной идентичности в педагогической теории и практике: автореф. дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / Ирина Владимировна Талина. – Ульяновск, 2010. – 45 с.

35. Терзі П.П. Формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / П.П. Терзі. – Кіровоград, 2007. – 21 с.

36. Хор'яков В.А. Педагогічні умови гендерного виховання студентів у вищих педагогічних навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. – Луганськ, 2010. – 20 с.

37. Шведова Н.А. Просто о сложном: гендерное просвещение: пособ. // Очерки политической теории и истории. Документальные материалы. – М.: Антиква, 2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: 10.04.2012 <http://www.owl.ru/win/books/easygender/part1_4.html>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

38. Braidotti R. Nomadic Subjects / R. Braidotti. – N. Y.: Columbia University Press, 1994. – 56 p.

39. Goffman E. Gender Display / E. Goffman // Studies in the Anthropology of Visual Communication. – 1976. – № 3. – P. 69-77.

40. Lorber J., (Eds.). The Social Construction of Gender / S. Lorber, S.A. Farrell. – Newbury Park: Sage, 1991. – 374 p.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

На сучасному етапі одним із пріоритетів освітньої політики є створення умов, що дозволяють навчатися неперервно, отримувати загальні та професійні знання, реалізовувати індивідуальну освітню стратегію. Концепція неперервної освіти передбачає раціональний розподіл періодів навчання та трудової діяльності людини впродовж життя, поділ навчання на фази первинної (базової) і подальшої (післябазової) освіти, набуття необхідних людині знань, умінь, навичок, якостей [25].

Тому в Україні все більше уваги приділяється розвитку освіти дорослих. Відповідно освіта дорослих стає важливим фактором розвитку особистості на всіх етапах її життєвого і професійного шляху. Адже у дорослих виникає необхідність постійного оновлення знань.

Освіта дорослих є комплексом процесів формального та неформального навчання, за допомогою яких люди, поєднуючи навчальну діяльність із практичною участю у виробничій, соціальній, сімейно-побутовій сферах суспільного життя, розвивають свої здібності, збагачують свої знання, вміння, навички, особистісні якості, удосконалюють або набувають нові професійні кваліфікації або ж застосовують їх у новому напрямі для задоволення власних потреб чи потреб громади [45].

Таким чином, освіта дорослих – невід’ємна і в той же час відносно відособлена частина системи освіти. Комплекс проблем, пов’язаних з її функціонуванням і розвитком, має змістову специфіку, зумовлену особливостями контингенту учнів, а також своєрідністю завдань [16].

Відповідно освіту дорослих можна визначити як сферу освітніх послуг (формальної й неформальної освіти) для осіб, віднесених до дорослих, які навчаються. Саме розвиток цієї сфери освіти привів до значних змін сучасної освіти, благодійно вплинув на розвиток формальної, традиційної освіти і привів до появи нових форм і видів навчання людей у різному віці. Розвиток дорослих поставив перед ученими, які займаються проблемами освіти, нові питання й проблеми, змусив переглянути деякі погляди на сам процес навчання, на освітню справу [44].

Основний постулат андрагогіки, на відміну від традиційної педагогіки, полягає в тому, що провідну роль у процесі навчання відіграє не учитель, а учень. Функцією навчання в цьому випадку є надання допомоги учневі у виявленні, систематизації, формалізації особистісного досвіду останнього, коректуванні та поповненні його знань. У цьому випадку відбувається зміна пріоритетності методів навчання. Андрагогіка замість лекційних переважно передбачає практичні заняття, часто експериментального характеру, дискусії, ділові ігри, кейси, вирішення конкретних завдань і проблем. Крім того, міняється підхід до отримання теоретичних знань. Перевага віддається дисциплінам, що містять інтегрований матеріал з декількох суміжних галузей знань.

Сучасна наука виділяє такі основні принципи андрагогіки [1]:

1. Принцип пріоритетності самостійного навчання. Для того, щоб практично використовувати цей принцип, необхідна значна попередня підготовка – складання програм навчання, підбір і тиражування навчального матеріалу, створення комп'ютерних програм. Цей принцип забезпечує для дорослої людини можливість ознайомлення з навчальними матеріалами, запам'ятовування термінів, понять, класифікацій, усвідомлення процесів і технологій їх виконання. Значну допомогу в цьому надає сучасне дистанційне навчання.

2. Принцип спільної діяльності того, хто навчається, з однокласниками та вчителем. Відправною точкою процесу навчання є виявлення потреб учнів. Інтерв'ю, групові обговорення дозволяють виявити ці потреби. Причому необхідно з'ясувати погляди на предмет навчання з точки зору того, хто навчається, його керівника, підлеглого і партнера.

3. Принцип використання позитивного життєвого досвіду (перш за все, соціального і професійного), практичних знань, умінь, навичок того, хто навчається, як джерел формалізації нових знань. Цей принцип заснований на активних методах навчання, що стимулюють творчу роботу дорослих учнів. З іншого боку, увага повинна приділятися й індивідуальній роботі. Індивідуальна робота полягає також і в діалозі дорослого учня та вчителя, спрямованому на взаємну передачу інформації та знань. При цьому здійснюється формалізація емпіричних знань.

4. Принцип коригування застарілого досвіду й особистісних установок, що перешкоджають засвоєнню нових знань. Може бути використаний як професійний, так і соціальний досвід, який вступає в суперечність з вимогами часу. Наприклад, висококваліфікований фахівець може бути налаштований на індивідуальну роботу, на приховування особистих знань, неприйняття нових перспективних працівників, бачачи в них загрозу для власного блага.

5. Принцип індивідуального підходу до навчання на основі особистісних потреб, з урахуванням соціально-психологічних характеристик особистості. Основу індивідуального підходу складає оцінка того, хто навчається, аналіз його професійної діяльності, соціального статусу і характеру взаємин в колективі. Попередні інтерв'ю, анкетування, тестування дозволяють побудувати соціально-психологічний портрет учня.

6. Принцип елективності навчання полягає в наданні дорослому учневі свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання.

7. Принцип рефлексивності. Цей принцип заснований на свідомому відношенні учня до навчання, що, у свою чергу, є головною частиною самомотивації того, хто навчається.

8. Принцип затребуваності результатів навчання практичною діяльністю дорослого учня. В першу чергу, це затребуваність набутих учнем знань, умінь, навичок господарської, виробничої діяльності підприємства. Виходячи з цього принципу, перед плануванням і організацією навчання

необхідні дослідження й аналіз діяльності, що дозволить сформулювати цілі та завдання навчання.

9. Принцип системності навчання полягає у відповідності цілей і змісту навчання його формам, методам, засобам навчання й оцінці результатів. Системність можна розуміти і як систематичність, тобто неперервність чи регулярність навчання, причому з урахуванням результатів попереднього навчання і нових потреб у навчанні.

10. Принцип актуалізації результатів навчання (їх швидке використання на практиці). Дотримання цього принципу забезпечується попередніми принципами – системності, практичної затребуваності результатів навчання, індивідуального підходу, використання напрацьованого досвіду.

11. Принцип розвитку того, хто навчається. Навчання повинно бути направлене на вдосконалення особистості, створення здібностей до самонавчання, збагнення новими знаннями, вміннями, навичками в процесі практичної діяльності людини.

Сфера освіти дорослих повинна мати державно-суспільний характер і поєднувати в собі усі види й форми навчання дорослих на всіх рівнях як державної, так і суспільної сфер формальної (організованого в стінах навчальних закладів і такого, що веде до одержання визнаного документа про освіту) і неформальної (організованого в стінах не власне навчальних закладів і не обов'язково закінчується видачею визнаного документа) освіти. Мета створення такої підсистеми – не тотальне й тверде керування з боку держави, а підтримка державними владними структурами розвитку освіти дорослих у всьому різноманітті його видів і форм.

Основними рисами даної сфери повинні бути: державно-суспільний характер; тісні зв'язки з іншими підсистемами системи неперервної освіти; базування на теорії навчання дорослих (андрагогіці); розвиток ринку освітніх послуг; розвиток і сполучення різних форм керування (законодавчої, адміністративної, економічної); наявність спеціально підготовлених кадрів (викладачів, консультантів, адміністраторів, розробників програм навчання тощо) [44].

Отже, сфера освіти дорослих, завдяки своїй гнучкості, оперативності є тією сферою освітньої практики, яка сприяє вирішенню соціально-економічних, технологічних і культурних проблем суспільства в умовах дефіциту засобів, часу й кадрів. Тому нові соціально-економічні і духовні умови розвитку суспільства вимагають розширення і поглиблення сфери освітніх послуг, що надаються дорослому населенню.

Особливості навчання дорослих у системі неперервної освіти. На сучасному етапі розвитку суспільства освіта дорослих є невід'ємною складовою неперервної освіти. Відповідно головний суб'єкт у цій системі – доросла людина. Проте дорослі, які навчаються, мають різні рівні освіти, різноманітні потреби та інтереси. Цей ресурс є підґрунтям для побудови індивідуальної освітньої стратегії, результатом якої повинна стати внутрішня

інновація, що сприяє досягненню особистісних і професійних цілей дорослої людини.

Таким чином, неперервна освіта виступає як основа усебічного розвитку особистості, поступального збагачення її творчого потенціалу. Неперервна освіта є інтеграційним елементом життєдіяльності особистості, умовою постійного розвитку індивідуального досвіду людини в процесі засвоєння досвіду соціального на усіх етапах життєвого шляху дорослої людини як активного суб'єкта праці, пізнання, спілкування.

Поняття неперервної освіти виступає в якості найважливішого соціально-педагогічного принципу, що відображає сучасну тенденцію побудови освіти як цілісної системи, що спрямована на розвиток особистості і становить умову соціального прогресу. По суті, йдеться про новий погляд на освіту, про новий підхід до розуміння значення освіти в сучасному житті.

Для визначення поняття неперервної освіти використовується низка термінів. У сучасній літературі можна зустріти такі стійкі сполучення: “освіта дорослих” (adult education); “продовжена освіта” (continuing education); “подальша освіта” (further education); “відновлювана освіта” (recurrent education) як освіта впродовж всього життя шляхом чергування навчання з іншими видами діяльності, головним чином з роботою; “перманентна освіта” (permanent education); “освіта впродовж життя” (lifelong education); “навчання впродовж життя” (lifelong learning). У кожному з цих термінів зроблено акцент на певній стороні явища, але загальною є ідея довічної незавершеності освіти для дорослої людини.

Проблематику неперервної освіти можна умовно поділити на дві основні сфери. Перша пов'язана з побудовою системи неперервної освіти як частини соціальної практики (соціально-освітній аспект неперервної освіти), друга – із процесом засвоєння людиною нового життєвого, соціального, професійного досвіду. Саме тому в другій половині 90-тих років XX століття у сфері освіти дорослих було проголошено сполучення принципу неперервності освіти із принципом навчання впродовж життя. Тим самим зроблена спроба закріпити у суспільній свідомості розуміння взаємної відповідальності суспільства, держави й особистості за розвиток освітніх процесів.

Серед функцій неперервної освіти виділяють: розвиваючу (задоволення духовних запитів особистості, потреб творчого зростання); компенсуючу (заповнення пробілів у базовій освіті); адаптивну (оперативна підготовка й перепідготовка в умовах мінливої виробничої й соціальної ситуації); інтегруючу в незнайомий культурний контекст; функцію ресоціалізації (повторної соціалізації).

У змісті неперервної освіти є три основні значущі компоненти, пов'язані з навчанням дорослого населення: навчання грамотності в широкому сенсі, включаючи комп'ютерну, функціональну, соціальну і т. ін.; професійне навчання, що включає професійну підготовку, перепідготовку, підвищення кваліфікації (job qualification); загальнокультурну додаткову освіту, не пов'язану із трудовою діяльністю (life qualification) [29].

Як об'єкт практичної організації неперервна освіта вимагає побудови системи державних і громадських інститутів, що забезпечують можливість загальноосвітньої і професійної підготовки людини з урахуванням громадських потреб та її особистих його запитів.

Особливості навчання дорослої людини відображено в працях П. Джарвіса, С. Змейова, Л. Лук'янової, М. Ноулза, Ф. Пегтелера, В. Пуцева, Р. Сміта, С. Хаджирдаєвої та ін.

Система неперервної освіти будується передусім у вигляді вертикальних (тимчасових) етапів і зв'язків між ними: дошкільного виховання, середньої загальної і професійної освіти, вищої освіти, підвищення професійної кваліфікації робітників і фахівців, розширення політичного і наукового рівня, загального культурного кругозору усіх соціально-демографічних груп населення [19].

Розвиток неперервної освіти дозволяє створювати умови для формування гнучких освітніх траєкторій і вирівнювання доступу до якісної освіти на всіх рівнях освітньої системи, забезпечує набір освітніх послуг, що відповідають динамічному розвитку потреб особистості, суспільства, економіки. Неперервна освіта включає спеціальну і загальну освіту. Спеціальна освіта спрямована на розв'язання прикладних завдань підвищення продуктивності праці, а загальна освіта дорослих, яка є досягненням цивілізованого суспільства, спрямована на вирішення завдань всебічного розвитку особистості, формування гармонійно розвиненої особистості, яка вирізняється духовним багатством.

Зростаюче різноманіття пізнавально-інформаційних запитів різних верств населення неможливо задовольнити в межах існуючих форм традиційної освіти. Загострюється проблема невідповідності сформованої системи освіти новим потребам суспільства й людини. Це породжує вимогу іншого підходу до організації масової освітньої діяльності дорослих – навчання повинне відповідати різнорівневим інтересам і можливостям особистості, органічно вписуватися в їхній спосіб життя, враховувати специфіку запитів того чи іншого контингенту й навіть окремих груп населення.

У цих умовах необхідний новий погляд на роль і значення неперервної освіти, яка відповідає сучасним освітнім потребам. Неформальна освіта, хоча й може плануватися “зверху”, але реально виникає й здійснюється тільки як відповідь на конкретний освітній запит “знизу”. При цьому активність тих, хто навчається, підтримується “зсередини” за рахунок реалізації їхніх актуальних інтересів і потреб [29].

У зв'язку з цим, неперервна освіта сприяє постійному розвитку індивідуального досвіду людини у процесі засвоєння досвіду соціального на всіх етапах життєвого шляху дорослої людини як активного суб'єкта навчання та спілкування. При цьому центральною (інтеграційною) якістю особистості є її спрямованість. Спрямованість – це цілісна система установок, ціннісних орієнтації, інтересів особистості, її життєва позиція по відношенню до праці, до інших людей, до суспільства в цілому. У

спрямованості інтегрується все різноманіття відносин особистості, починаючи від її ситуативних установок і закінчуючи життєвими цілями, планами, ідеалами. Спрямованість особистості – це ядро її “Я”, в якому виражається прагнення людини до самореалізації, до зростання і розвитку в тій чи іншій сфері життєдіяльності. Прагнення особистості до самореалізації не тільки в суспільній і трудовій діяльності, але і в житті взагалі знаходить своє віддзеркалення і в структурі самосвідомості людини. Уявлення людини про себе є уявленням про власне “Я” по відношенню до інших людей, особливо по відношенню до референтних для неї груп. Уявлення особистості про своє “Я” будується у вигляді певного “Я-образу”. Структура “Я-образу” включає: ретроспективне “Я”, тобто уявлення людини про себе у минулому; актуальне “Я”, тобто уявлення про себе в сьогоденні; ідеальне “Я”, тобто уявлення про себе в майбутньому, створення власного ідеального образу [33].

Відповідно всебічний розвиток особистості здійснюється впродовж усього життя людини і складається з розумового, фізичного, морального, трудового та естетичного виховання і розвитку. Моральне виховання – це прищеплення людині позитивних якостей особистості, зумовлених знаннями норм поведінки, тобто здійснення духовного розвитку. Трудове виховання готує людину до вибору професії, праці і життя, тобто здійснюється розвиток фізичних навичок і інтересу до професійної діяльності. Естетичне виховання – це виховання засобами прекрасного у природі, мистецтві, в оточуючій дійсності, де здійснюється розвиток почуттів і культурних потреб. Фізичне виховання спрямоване на зміцнення здоров'я, вдосконалення фізичного розвитку, забезпечення підготовки до праці і життя, тобто здійснення фізичного розвитку.

Як бачимо, складові частини всебічного виховання тісно пов'язані з розвитком. Взаємозв'язок виховання і розвитку має місце в усіх вікових періодах життя людини. Всебічний розвиток особистості здійснюється і в дорослому стані в періоди зрілості у процесі пізнання, праці і спілкування.

До початку зрілості (розумової, трудової, громадянської) людина проходить досить довгий шлях онтогенетичного (індивідуального) розвитку, який не завершується з переходом її до дорослості. Початок зрілості як суб'єкта пізнання, праці і спілкування не співпадає у часі. Так, може бути сформований інтелект і спостерігається громадянська інфантильність. Тобто розумна людина, але безвідповідальна. Саме тому організація навчання дорослих на науковій основі базується на знаннях особливостей розумової діяльності людини на різних вікових етапах. Відомо, що коли мова йде про навчання та виховання дітей, то не виникає сумніву, що потрібно враховувати вікові особливості розвитку інтелекту. Коли ж це стосується дорослої людини, то довгий час вважалося, що її розвиток вже закінчився, а тому нічого враховувати не потрібно. Така думка панувала до виникнення акмеології, нової галузі психологічної науки, нової міждисциплінарної галузі знань у системі наук про людину, коли ще не існувало педагогічної психології дорослих. За визначенням О. Бодальова, акмеологія виникла на межі природничих, суспільних та гуманітарних дисциплін і вивчає

“феноменологію, закономірності і механізми розвитку людини на ступені її зрілості і особливо при досягненні нею найбільш високого рівня у цьому розвитку” [4, с. 73]. Саме психологія дорослих і стала основою нової науки акмеології.

Психологія дорослих обґрунтовує психологічні закономірності навчання на етапі зрілості, тобто відбір організаційних форм навчання, методів і прийомів, індивідуальних і групових варіантів роботи з дорослими. Актуальність проблеми перекваліфікації кадрів потребує сьогодні розробки ряду питань, а саме: визначення психологічних основ засвоєння знань дорослими у специфічних умовах діяльності; формування у них умінь; оновлення знань; перебудова позиції особистості, її спрямованості та орієнтації.

Психологія дорослих тісно поєднана з освітою дорослих як комплексом процесів формального і неформального навчання, за допомогою якого дорослі поєднують навчальну діяльність з практичною участю у виробничій, соціальній, сімейно-побутовій сферах громадського життя, розвивають свої здібності, збагачують знання, уміння, навички і особисті якості.

Освіта дорослих – невід’ємна складова неперервної освіти. Комплекс проблем, пов’язаних з її функціонуванням має свою специфіку, зумовлену особливостями контингенту тих, хто навчаються, а також своєрідністю завдань.

Зростаюча значущість освіти дорослих – загальновизнаний факт. У світі немає країни, яка не була б тією чи іншою мірою зобов’язана їй своїм технологічним, соціально-економічним, культурним прогресом. Так само як і немає країни, яка б не пов’язувала своє майбутнє з її подальшим розвитком [9].

Включаючись в ту чи іншу форму навчальної діяльності, доросла людина тим самим бере на себе і певну соціально-психологічну роль, роль учня. Проте за своєю сутністю вона далеко не ідентична тій ролі, яку виконує школяр. Навчання для дорослого – важлива, проте допоміжна діяльність по відношенню до його основної, суспільно-трудової, діяльності.

А це докорінно змінює відношення дорослого до процесу навчання, який визначається ширшою системою соціальних стосунків і його включеністю в трудову діяльність. Саме крізь призму свого громадського, трудового, особистого життя дорослий оцінює значущість свого навчання.

У зв’язку з цим еволюція професій і спеціальностей, сутність реальних життєвих проблем і ситуацій сприяють необхідності придбання дорослими комплексу ключових компетенцій, суть яких відображена в документах Ради Європи. Це:

1. Політичні і соціальні компетенції, пов’язані із здатністю брати на себе відповідальність, участь в спільному ухваленні рішень, участь у функціонуванні і розвитку демократичних інститутів.

2. Компетенції, що стосуються життя у багатокультурному суспільстві. Освіта повинна сприяти формуванню поваги один до одного, здатності жити з людьми різних культур, мов і релігій.

3. Компетенції, що визначають володіння усним і письмовим спілкуванням.

4. Компетенції, пов'язані з виникненням інформаційного суспільства. Це, в першу чергу, володіння новими технологіями.

5. Компетенції, що реалізують здатність і бажання вчитися усе життя, безперервно удосконалюватися в професійному плані, а також в особистому і громадському житті.

У досвіді навчання дорослих простежується ще одна характерна тенденція – зацікавленість організацією різноманітних форм спільної навчальної діяльності, що ґрунтується на взаємодії, комунікації дорослих. Такі форми навчання як аналіз ситуацій, групові дискусії, ділові ігри і т.ін. сприяють активній участі дорослих в колективному обговоренні проблем, в спільній діяльності з напрацювання рішень, в спільному аналізі результатів. Спільна діяльність дорослих дозволяє їм не лише обмінюватися наявною у них інформацією, але й оцінювати власні сильні чи слабкі сторони. Відношення рефлексії людини до власного досвіду та його усвідомлення і переоцінка є необхідною умовою розвитку цього досвіду [18].

Адже під час передачі досвіду, який отримали інші люди, відбувається його своєрідна психологічна “розгортка”, яку здійснює комунікатор по відношенню до реципієнта. Щоб включити реципієнта в контекст повідомлення, комунікатор повинен перш за все активізувати його запити й очікування, викликати у нього потребу у вирішенні поставленої проблеми, привернути до неї увагу [40].

Тому у різних формах освіти дорослих використовується проблемне навчання, що забезпечує зацікавленість тих, хто навчається, змістом навчального матеріалу і сприяє практичному його використанню. Проблемні ситуації, що використовуються у різних формах освіти дорослих, розрізняються за спрямованістю результату рішення: за засвоєнням теоретичних знань чи професійної діяльності. Вирішення теоретичних проблем вимагає аналітичного мислення [27]. Практичні ситуації проблемного спрямування характеризуються великою кількістю вихідних змінних і факторів, що на них впливають. Відповідно вирішення практичних завдань вимагає аналізу конкретної ситуації та врахування одночасної дії багатьох факторів.

Таким чином, навчання дорослих вимагає спеціального співставлення різних типів завдань і способів їх вирішення, що сприяє усвідомленню дорослою людиною їх специфіки.

Підсумовуючи усе зазначене вище, неперервна освіта покликана підвищувати рівень загальних знань і розширювати можливості участі дорослих у культурній, соціальній і політичній діяльності країни. Вона повинна внести вклад у подальшу демократизацію суспільства, а також сприяти посиленню позиції людини в професійній діяльності.

Тому за останні десятиліття кардинально змінилася система генерації й передачі знань, а їх обсяг багаторазово зріс. Сьогодні не можна за один раз, навіть за 5 чи 6 років, підготувати людину до професійної діяльності на все

життя. Нині щорічно оновлюється близько 5 % теоретичних і 20 % професійних знань.

Одиниця виміру старіння знань фахівця, прийнята у США – період “напіврозпаду” компетентності, тобто зниження її на 50 % унаслідок появи нової інформації, свідчить, що за багатьма професіями цей період настає менш, ніж через 5 років, тобто щодо нашої системи вищої освіти часто раніше, ніж закінчується навчання. Вирішення проблеми полягає в переході до освіти впродовж життя, де базова освіта періодично повинна доповнюватися програмами додаткової освіти й організовується не як кінцева, завершена, а лише як основа, фундамент, що доповнюється іншими програмами. Відповідно випускник ВНЗ, крім отриманих професійних знань у певній професії, повинен зі студентських років розвивати здібності до навчання впродовж усього професійного життя, формувати навички комунікації, адаптивності, самовдосконалення, організаційної та групової ефективності [29].

Європейська Комісія об'єднала різні освітні й навчальні ініціативи в єдину Програму навчання впродовж життя (Lifelong Learning Programme). Ця програма прийшла на зміну програмам професійного та дистанційного навчання, що існували до 2006 року.

Навчання впродовж життя спрямоване на оволодіння дорослих цифровою грамотністю, розширення можливості для інноваційної, більш гнучкої форми навчання. Мета полягає в тому, щоб забезпечити людей будь-якого віку рівним і відкритим доступом до якісного навчання. Навчання впродовж життя охоплює все цілеспрямоване навчання, формальне чи неформальне, з метою розширення знань, поліпшення навичок і компетентності.

Рада Європи затвердила навчання впродовж життя як один із основних компонентів європейської соціальної моделі. Таке навчання не обмежується лише сферою освіти; воно також є критичним чинником у сферах зайнятості й соціального забезпечення, економічного зростання і конкурентоспроможності [49].

Європейська стратегія зайнятості (European employment strategy) [47], погоджена 22 липня 2003 р., визначила керівні принципи політики розвитку навчання впродовж життя. Ці керівні принципи закликають країни ЄС звернути увагу на дефіцит робочої сили з відповідними навичками і заохочують їх здійснювати всебічні стратегії навчання впродовж життя. Керівні принципи визначають необхідність збільшення інвестицій в людські ресурси, особливо через навчання дорослих підприємствами.

Стан розвитку освіти впродовж життя постійно перебуває в центрі уваги різноманітних європейських інститутів. Зокрема, регулярно проводяться відповідні статистичні дослідження. В одному з досліджень для отримання статистичних даних щодо навчання впродовж життя, до цільової групи було включено людей у віці від 25 і 64 років. Дані наведено за оглядом „Quality Report on the European Union Labour Force Survey” [50].

У 2007 році відсоток людей віком від 25 до 64 років, задіяних у різноманітних формах навчання впродовж життя, склав 9,7 % у межах ЄС. Це на 1,2 % вище, ніж у 2003 році. Серед жінок цей відсоток (10,6 %) вищий, ніж серед чоловіків (8,8 %). Найбільш високий відсоток громадян, задіяних у різних формах навчання протягом життя, у Швеції, Данії, Великобританії та Фінляндії – від 23 % до 32 %. Найнижчі показники у Болгарії та Румунії – менше 2 % (див. табл. 1).

Таблиця 1

**Відсоток населення країн Європи, що продовжує навчання
у віці від 25 до 64 років**

| | Країни | Загалом | | Чоловіки | | Жінки | |
|-----|---------------------|---------|------|----------|------|-------|------|
| | | 2003 | 2007 | 2003 | 2007 | 2003 | 2007 |
| A | ЄС | 8,5 | 9,7 | 7,9 | 8,8 | 9,1 | 10,6 |
| B | Європейський регіон | 6,5 | 8,4 | 6,4 | 8,0 | 6,6 | 8,8 |
| 1. | Бельгія | 7,0 | 7,2 | 7,0 | 7,0 | 6,9 | 7,4 |
| 2. | Болгарія | 1,3 | 1,3 | 1,1 | 1,4 | 1,4 | 1,3 |
| 3. | Чехія | 5,1 | 5,7 | 4,8 | 5,5 | 5,4 | 5,9 |
| 4. | Данія | 24,2 | 29,2 | 21,0 | 24,2 | 27,4 | 34,2 |
| 5. | Німеччина | 6,0 | 7,8 | 6,4 | 8,0 | 5,6 | 7,6 |
| 6. | Естонія | 6,7 | 7,0 | 5,0 | 4,6 | 8,2 | 9,3 |
| 7. | Ірландія | 5,9 | 7,6 | 5,1 | 6,2 | 6,8 | 9,0 |
| 8. | Греція | 2,6 | 2,1 | 2,6 | 2,2 | 2,7 | 2,1 |
| 9. | Іспанія | 4,7 | 10,4 | 4,3 | 9,3 | 5,1 | 11,5 |
| 10. | Франція | 7,1 | 7,4 | 7,0 | 7,0 | 7,2 | 7,9 |
| 11. | Італія | 4,5 | 6,2 | 4,2 | 5,9 | 4,8 | 6,6 |
| 12. | Кіпр | 7,9 | 8,4 | 7,1 | 8,1 | 8,5 | 8,6 |
| 13. | Латвія | 7,8 | 7,1 | 5,4 | 4,6 | 10,0 | 9,3 |
| 14. | Литва | 3,8 | 5,3 | 2,8 | 3,6 | 4,7 | 6,8 |
| 15. | Люксембург | 6,5 | 7,0 | 6,8 | 6,5 | 6,1 | 7,4 |
| 16. | Угорщина | 4,5 | 3,6 | 4,0 | 3,0 | 4,9 | 4,1 |
| 17. | Мальта | 4,2 | 6,0 | 4,7 | 6,4 | 3,6 | 5,7 |
| 18. | Нідерланди | 16,4 | 16,6 | 16,1 | 16,1 | 16,8 | 17,0 |
| 19. | Австрія | 8,6 | 12,8 | 8,6 | 11,6 | 8,6 | 14,0 |
| 20. | Польща | 4,4 | 5,1 | 3,9 | 4,7 | 4,9 | 5,5 |
| 21. | Португалія | 3,2 | 4,4 | 3,0 | 4,4 | 3,4 | 4,5 |
| 22. | Румунія | 1,1 | 1,3 | 1,1 | 1,2 | 1,2 | 1,4 |
| 23. | Словенія | 13,3 | 14,8 | 12,0 | 13,5 | 14,7 | 16,1 |
| 24. | Словаччина | 3,7 | 3,9 | 3,5 | 3,4 | 3,9 | 4,3 |
| 25. | Фінляндія | 22,4 | 23,4 | 18,6 | 19,4 | 26,2 | 27,5 |
| 26. | Швеція | 31,8 | 32,0 | 28,4 | 26,0 | 35,4 | 38,3 |
| 27. | Велика Британія | 27,2 | 26,6 | 22,7 | 22,0 | 30,9 | 31,2 |

| | | | | | | | |
|-----|-----------|------|------|------|------|------|------|
| 28. | Хорватія | 1,8 | 2,9 | 1,8 | 3,1 | 1,9 | 2,8 |
| 29. | Туреччина | 1,2 | 1,5 | 1,7 | 1,8 | 0,7 | 1,2 |
| 30. | Ісландія | 29,5 | 27,9 | 25,0 | 22,4 | 34,1 | 33,7 |
| 31. | Норвегія | 17,1 | 18,0 | 16,2 | 17,1 | 18,0 | 18,9 |
| 32. | Швейцарія | 24,7 | 22,5 | 25,3 | 21,7 | 24,0 | 23,4 |

Відсоток усіх підприємств, що забезпечили навчання своїм працівникам, складає від 21 % у Греції до 90 % у Великобританії та 60 % в середньому по ЄС. Позитивна динаміка спостерігається в більшості країн, що в останні роки приєдналися до ЄС. Початкове професійне навчання в межах підприємств найбільш розвинене у Німеччині, Великобританії, Австрії, Данії, Нідерландах, Італії та Франції – близько 50 % підприємств, у той час, як у більшості інших країн ЄС воно практикується не більше, як на 10 % підприємств (див. табл. 2).

Таблиця 2

Продовжене професійне навчання (ППН)

| | Країни | Підприємства з ППН (% від усіх підприємств) | Працівники, що задіяні в програмах ППН (%) | Вартість ППН (% загальної вартості робочої сили) | Витрачений працівниками час на ППН (години) |
|-----|------------|---------------------------------------------|--------------------------------------------|--------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| A | ЄС | 60 | 33 | 1,6 | 9 |
| 1. | Бельгія | 63 | 40 | 1,6 | 12 |
| 2. | Болгарія | 29 | 15 | 1,1 | 4 |
| 3. | Чехія | 72 | 59 | 1,9 | 14 |
| 4. | Данія | 85 | 35 | 2,7 | 10 |
| 5. | Німеччина | 69 | 30 | 1,3 | 9 |
| 6. | Естонія | 67 | 24 | 1,6 | 7 |
| 7. | Греція | 21 | 14 | 0,6 | 3 |
| 8. | Іспанія | 47 | 33 | 1,2 | 9 |
| 9. | Франція | 74 | 46 | 2,3 | 13 |
| 10. | Італія | 32 | 29 | 1,3 | 7 |
| 11. | Кіпр | 51 | 30 | 1,3 | 7 |
| 12. | Латвія | 36 | 11 | 0,8 | 3 |
| 13. | Литва | 46 | 15 | 1,2 | 5 |
| 14. | Люксембург | 72 | 49 | 2,0 | 16 |
| 15. | Угорщина | 49 | 16 | 2,6 | 6 |
| 16. | Мальта | 46 | 32 | 1,8 | 11 |
| 17. | Нідерланди | 75 | 34 | 2,0 | 12 |

| | | | | | |
|-----|-----------------|----|----|-----|----|
| 18. | Австрія | 81 | 33 | 1,4 | 9 |
| 19. | Польща | 35 | 21 | 1,3 | 6 |
| 20. | Португалія | 44 | 28 | 1,1 | 7 |
| 21. | Румунія | 40 | 17 | 1,1 | 5 |
| 22. | Словенія | 72 | 50 | 2,0 | 14 |
| 23. | Словаччина | 60 | 38 | 1,8 | 12 |
| 24. | Фінляндія | 77 | 39 | 1,5 | 10 |
| 25. | Швеція | 78 | 46 | 2,1 | 15 |
| 26. | Велика Британія | 90 | 33 | 1,3 | 7 |
| 27. | Норвегія | 86 | 29 | 1,3 | 9 |

Дуже показовою є кореляція між рівнем попередньої освіти та ступенем залучення до навчання дорослого населення віком від 25 до 64 років, що свідчить про більші можливості й схильність до продовження навчання людей з вищим рівнем попередньої освіти (див. рис. 1), [29].

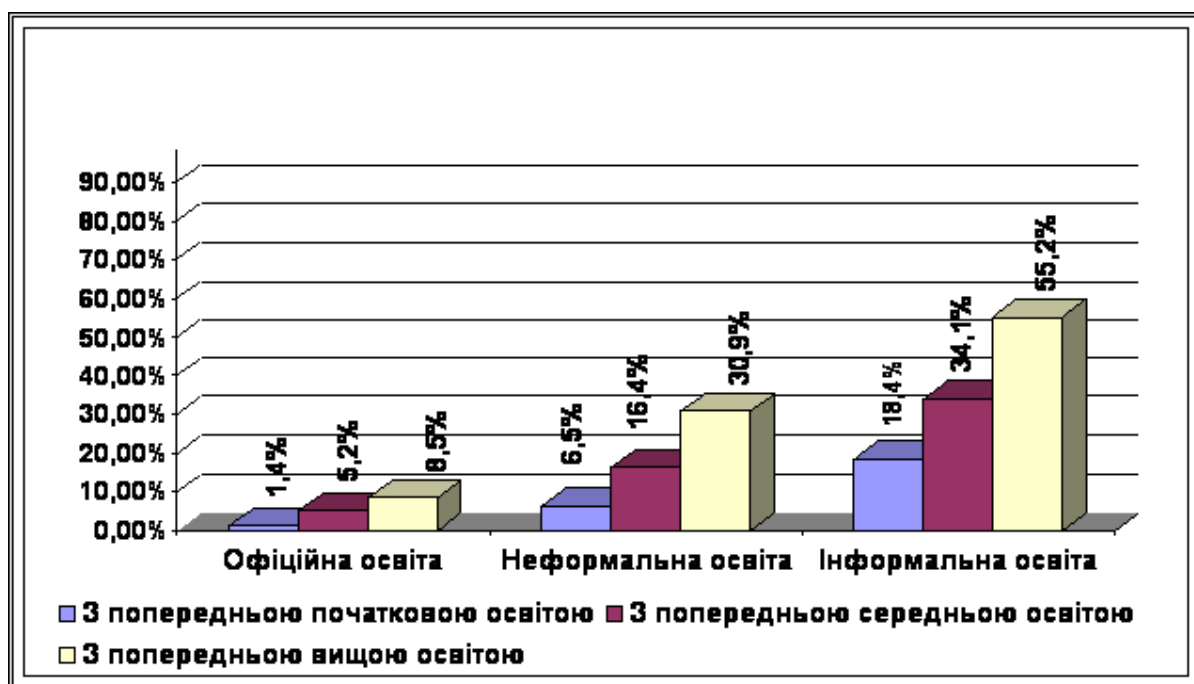


Рис. 1. Кореляція рівня попередньої освіти дорослого населення країн ЄС із залученістю до різних форм здобуття освіти

Освіта впродовж життя в усьому світі, в першу чергу, в розвинених країнах стає усе більш важливою сферою освітніх послуг. На сьогодні існують наступні три основні форми освіти:

- формальна освіта – початкова, загальна середня освіта, середня професійна освіта, вища освіта, освіта після закінчення ВНЗ (аспірантура й докторантура), підвищення кваліфікації й перепідготовка фахівців і керівників з вищою та середньою

професійною освітою в інститутах, на факультетах і курсах підвищення кваліфікації й професійної перепідготовки;

- неформальна освіта – професійно спрямовані й загальнокультурні курси навчання в центрах освіти дорослих, у лекторіях товариства “Знання”, по телебаченню, на різних курсах інтенсивного навчання;
- інформальна освіта є загальним терміном для освіти за межами стандартного освітнього середовища – індивідуальна пізнавальна діяльність, що супроводжує повсякденне життя, реалізується за рахунок власної активності індивідів в оточуючому культурно-освітньому середовищі; спілкування, читання, відвідування установ культури, подорожі, засоби масової інформації тощо. При цьому людина перетворює освітні потенціали суспільства в дієві чинники свого розвитку.

Поняття неформальної освіти дорослих частково збігається з такими поняттями, як “додаткова” і “продовжена” освіта. Однак саме неформальна освіта, як ніяка інша, безпосередньо відображає й задовольняє особистісні потреби й запити індивідуума, мобілізуючи тим самим його природну здатність до самовдосконалення, до духовного внутрішнього зростання. Таким чином, створення системи неформальної освіти може забезпечити умови для самореалізації кожної особистості, морального вдосконалення за рахунок надання широких можливостей у виборі напряму й форм освітньої діяльності, як у професійній сфері, так і в різних дозвіллевих сферах.

За цілями, що ставляться й реалізуються в системі неперервної освіти, її умовно можна поділити на три складові:

Перша складова системи неперервної освіти – додаткова професійна освіта – сприяє формуванню професійної основи кадрового потенціалу сучасної високотехнологічної економіки. Споживачами послуг даної частини системи неперервної освіти є соціально адаптована частина населення, яка отримує освіту послідовно на всіх її рівнях. До формалізованих структур додаткової професійної освіти належать різні неформальні структури (тренінгові групи, підготовка й перепідготовка на підприємствах тощо), які іноді діють на базі формалізованих структур, а нерідко утворюються неформально, як правило, на короткий термін. Також до цієї системи відноситься відкрита освіта в різних її формах і дистанційне навчання.

Друга частина системи неперервної освіти забезпечує різноманітним групам населення можливість адаптуватися до мінливих умов життя. Ця підсистема передбачає освіту, спрямовану на адаптацію й реабілітацію соціальних і професійних груп, не здатних самостійно пристосуватися до швидкозмінного соціального середовища. Крім того, до цієї підсистеми залучаються громадяни, які не мають в силу різних причин доступу до формальної системи професійної освіти, що створює для них загрозу десоціалізації.

Третя складова забезпечує задоволення різноманітних індивідуальних освітніх потреб громадян, наприклад, мовну підготовку, отримання

психологічних, культурологічних та інших знань, комунікативних навичок, спеціальних умінь тощо.

Таким чином, назріла необхідність у розробці теоретично обґрунтованих, практично значущих і переконливих концептуальних підходів до організації системи неперервної освіти в Україні. Однією з найбільш істотних проблем становлення системи неперервної освіти є подолання стереотипу ставлення до неформальної освіти як мало важливої й несуттєвої. Нерозуміння специфіки неформальної освіти та її соціального потенціалу (порівняно з традиційною шкільною або вищою освітою) породжується недостатньою увагою до вивчення проблем освіти дорослих. Необхідно в масштабах країни проаналізувати діяльність сформованої сфери нетрадиційних видів і форм освітньої діяльності дорослих. Це дозволить виявити специфіку неформальної пізнавальної й навчальної діяльності різного контингенту дорослих, мотиваційні особливості й механізми самоорганізації цієї діяльності.

Навчання впродовж життя на національному рівні повинно бути визначене як повноправне освітнє поле з відповідною увагою до контролю й перевірки якості та забезпеченням визнання різноманітних форм освіти. На часі розробка Концепції та Програми розвитку в Україні системи освіти впродовж життя, в яких потрібно визначити наступні ключові моменти:

1. Визначення моделей для оцінки й визнання попереднього навчання.
2. Зв'язок національних моделей для визнання попереднього навчання з європейською структурою кваліфікацій.
3. Створення критеріїв та механізмів визнання й утвердження неформальних видів освіти в навчальній та професійній діяльності.
4. Визначення основних навичок і ключових компетенцій. Скорочення істотних розходжень з країнами ЄС у сфері основних навичок і ключових компетенцій.
5. Підготовка персоналу для системи навчання впродовж життя за наступними напрямками діяльності:
 - викладання;
 - управління;
 - науково-аналітичне забезпечення;
 - використання новітніх технологій;
 - планування навчальних програм;
 - підтримка (технічна, адміністративна, організаційна) [29].

Проте в Україні освіта впродовж життя перебуває у зародковому стані. Не існує офіційної статистики з цього питання, відсутні спеціальні концепції та програми. Навчання впродовж життя виходить на чільні позиції у світових освітніх процесах – це диктується базовими тенденціями сучасного розвитку людства. Тому для України вкрай важливо найближчим часом вжити дієвих заходів для подолання відставання у цій сфері.

Ціннісні орієнтації учителя, який навчає дорослих. Серед факторів, що обумовлюють успішну діяльність учителя, який навчає дорослих, керівне місце належить ціннісним орієнтаціям, що визначають напрям та рівень

активності особистості. У зв'язку з цим, актуальним є вивчення ролі ціннісних орієнтацій особистості педагога, визначення можливості управління професійною діяльністю на базі динаміки ціннісних орієнтацій, оскільки ціннісні орієнтації – надзвичайно важливий компонент структури особистості. Проте аналіз цілого ряду робіт свідчить про відсутність єдності у вивченні їх суті. Це обумовлено різноманіттям дослідницьких підходів, а також складністю самого феномену, його близькістю з такими особистісними утвореннями як мотиви, інтереси, відносини тощо.

Так у психологічному словнику під ціннісними орієнтаціями як компонентами спрямованості педагога треба розуміти матеріальні та духовні цінності, які педагог приймає та розділяє внутрішньо, сприймає умови життя та діяльності в їх суб'єктивній значущості. Тобто, ціннісні орієнтації педагога розуміються як вибіркове ставлення людини до матеріальних та духовних цінностей, що визнаються нею в якості стратегічних життєвих цілей та загальних світоглядних орієнтирів.

Слід зазначити, що існує декілька основ диференціації педагогічних спеціальностей, що об'єднуються у професійну групу “Освіта”:

- залежно від вікового періоду розвитку особистості (вихователь дошкільної установи; вчитель початкової, основної і старшої школи; викладач ПТНЗ, ВНЗ, учитель, який працює з дорослими);
- на основі предметних знань, що виступають в якості засобів взаємодії (наприклад, учитель історії, музики, фізики тощо);
- на основі особливостей психофізіологічного і соціального розвитку особистості, з якою взаємодіє педагог (наприклад, дефектологи, сурдопедагоги тощо);
- групи спеціалістів, які працюють у різних типах навчальних закладів (педагог системи загальної освіти, професійної або додаткової тощо).

Професія в цілому – це основний вид трудової діяльності людини. Професія педагога – одна з давніх на Землі, її можна назвати однією з вічних і неперехідних сфер людської діяльності. Функцію соціалізації – долучення дітей і дорослих до соціального досвіду – виконував єдиний інститут соціального виховання – сім'я. Докорінний розподіл праці між чоловіками і жінками призвів перших до навчання військовій справі, а жінок – до навчання побутовим речам: приготування їжі, пошиття одягу, створення житла. Подальший цивілізаційний розвиток людства, поява економічних відносин і політичної організації суспільства, науки, релігії призвели до виникнення інституту освіти, системи виховання. Так у Давній Греції були граматисти (елементарні вчителі), педотриби (учителі гімнастики), кефористи (учителі музики) та інші. У розвинених цивілізаціях – Китаї, Греції, Римі – з'явилася елементарна освіта для вільних громадян і вища для заможних. Таким чином, виникає педагогічна діяльність, а також клас людей, які займаються цією професією.

На сучасному етапі в науці та педагогічній практиці використовують поняття “учитель” і “викладач”. Часто їх вживають як синоніми, хоча вони відрізняються за значенням. Учителем називають педагога який працює у

загальноосвітніх навчальних закладах, викладає один чи декілька навчальних предметів. Викладач займається викладацькою діяльністю у ПТНЗ, ВНЗ.

Потреба бути вчителем, викладачем може виникнути у будь-якої дорослої людини на певній стадії її особистісного та професійного розвитку. Відмінність між педагогічною діяльністю та виробничою визначає особливість її компонентів (див. табл. 3).

Таблиця 3.

Структура виробничої та педагогічної діяльності

| Компоненти діяльності | Виробнича діяльність | Педагогічна діяльність |
|------------------------------|-----------------------------|------------------------------------------------------------|
| Суб'єкт | Інженер, технік, робочий | Педагог |
| Об'єкт (предмет) | Матеріали, технології | Формування і розвиток особистості того, хто навчається |
| Засоби | Обладнання, механізми | Методи і засоби навчання і виховання, особистість педагога |
| Продукт | Матеріальні цінності | Духовні цінності: освіченість, вихованість особистості |

У центрі будь-якої діяльності “суб'єкт” – той, хто здійснює цю діяльність і “об'єкт” – той, на кого ця діяльність спрямована. Специфіка педагогічної діяльності пов'язана з особливостями “об'єкта” та “предмета” цієї діяльності. Педагогічна діяльність виконує творчу соціальну функцію: формується й розвивається особистість, забезпечується її культурний і виробничий потенціал. Успіх соціалізації та професіоналізації особистості залежить від творчого потенціалу, становлення соціальної позиції учителя, викладача, а в подальшому – від учителя, який навчає дорослих людей.

Тому однією із важливих функцій становлення учителя, який навчає дорослих людей, є культурно-гуманістична.

Слід зазначити, що поняття “культура” несе в собі значне змістове навантаження. Соціологи дають йому біля 500 визначень. Одне з них – “...специфічний спосіб людської діяльності, сукупність її творчої діяльності, результатів цієї діяльності, способів розповсюдження і використання

матеріальних цінностей, досягнень в організацію суспільних відносин, що сприяють прогресивному розвитку людства” [7, с. 5].

Сутнісними умовами реалізації культурно-гуманістичної функції Є. Бондаревська вважає:

- ставлення до того, хто навчається як до суб'єкта життя, здібного до культурного самовизначення і саморозвитку;
- сприйняття викладачем самого себе як посередника між тим, кого навчаємо і культурою, здібного ввести у власний світ культури й надати допомогу та підтримку особистості в її індивідуальному самовизначенні у світі культурних цінностей;
- ставлення до освіти як культурного процесу, рушійними силами якого є пошук особистісного культурно-просвітницького простору [6, с. 48-49].

Учителю, який навчає дорослих, необхідно пам'ятати про допоміжний, обслуговуючий характер власної педагогічної діяльності, залежно від ролі та значення, здібностей організовувати діяльність тих, кого навчаємо, надання допомоги у навчанні.

Отже, навчання дорослих – це організація учителем активної пізнавальної діяльності суб'єктів навчання, спрямованої на вирішення певних завдань. До основних компетентностей педагогічної діяльності учителя, який навчає дорослих, відносяться: особистісна, діяльнісна, інформаційно-теоретична, результативно-рефлексивна. Вони забезпечують цілісність педагогічної діяльності, відображають її багатофункціональний характер. Таким чином, можна вибудувати систему педагогічної діяльності та дії за Н. Кузьміною, Е. Роговим, В. Сластьоніним (див. табл. 4).

Таблиця 4.

Види педагогічної діяльності та відповідні їй педагогічні дії

| Види педагогічної діяльності | Педагогічні дії |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Прогностична – передбачення та прогнозування результату педагогічної діяльності, моделювання педагогічного процесу | Аналіз педагогічної ситуації; висування педагогічних цілей; відбір можливих способів досягнення; передбачення результатів; визначення етапів педагогічного процесу і розподіл часу |
| Проектувальна і конструктивна - проектування і планування педагогічного процесу | Конкретизація цілей і завдань на основі діагностики потреб, інтересів і можливостей суб'єктів навчання; визначення етапів і способів їх реалізації; відбір і композиція навчального матеріалу; визначення педагогічних умов: матеріальних, організаційних, психологічних |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Організаторська – організація власних педагогічних дій і дій тих, кого навчаємо | Створення у суб'єктів навчання мотивації до діяльності; інтеграція та адаптація навчального матеріалу до рівня підготовленості суб'єктів навчання, їх життєвого досвіду; організація спільної діяльності за допомогою різних форм і методів; стимулювання самостійної пізнавальної й творчої активності суб'єктів навчання |
| Комунікативна - побудова міжособистісних взаємодій і відносин, що створюють умови для організації ефективного педагогічного процесу | Сприйняття (перцепція) психологічного стану партнерів по спілкуванню; визначення їх індивідуальних особливостей на основі адекватної інтеграції зовнішніх сигналів; встановлення психологічного клімату із суб'єктами навчання |
| Рефлексивна – підведення підсумків педагогічної діяльності | Контроль за результатами освітнього процесу; аналіз і оцінка отриманих результатів з точки зору їх відповідності умовам; з'ясування причин успіху або невдачі; визначення напрямів корекції власної діяльності та професійного вдосконалення |

Цілісність особистості передбачає її структурну єдність [38]. У структурі особистості учителя, який навчає дорослих, провідна роль належить професійно-педагогічній спрямованості, яка є тією основою, що об'єднує основні професійно значущі властивості педагога. Професійно-педагогічна спрямованість розглядається як система домінуючих мотивів: інтересів, потреб, нахилів, що спонукають до професійної діяльності. Провідною умовою становлення професійно-педагогічної спрямованості особистості є відкриття педагогічного покликання і формування професійно-ціннісних орієнтацій.

У ціннісних орієнтаціях учителя, який навчає дорослих, можна виділити три провідні типи значущих відношень професійної діяльності:

1) педагогічна праця (усвідомлення цілей та особистісного розуміння цієї діяльності, її суспільна значущість, зацікавленість в результатах тощо);

2) особистість суб'єкта навчання (його сприйняття та спрямованість на розвиток особистості);

3) особистість учителя, який навчає дорослих (наявність професійного ідеалу і позитивної Я-концепції як сукупність уявлень про себе – про особистісні і професійні якості).

Провідною цінністю педагогічної діяльності учителя, який навчає дорослих, є особистість людини, яка навчається, її розвиток і становлення.

Основним змістом першого блоку професійно-ціннісних орієнтацій виступають: орієнтація на інтереси й потреби людини, яка навчається, взаємодія і співробітництво із суб'єктами навчання.

Другий блок відображає відношення до професійної діяльності, включає орієнтації на цінності професії, що виражають значущість трудової діяльності для особистості, характеризуючи потреби і мотиви участі в ній.

Третій блок професійно-ціннісних орієнтацій складають орієнтації, що відображають і визначають відношення до самого себе як педагога. Аналізуючи емоційність відношення учителя до власної діяльності, Л.М. Толстой зазначав: “Хочеш наукою виховати учня, люби свою науку і знай про неї все, тоді учні полюблять тебе і науку...” [41].

Отже, ядро ціннісних орієнтацій учителя, який навчає дорослих, складають його моральні орієнтації, що визначають рівень професіоналізму, педагогічної культури та проявляються в його поведінці, діяльності, відношенні до суб'єктів навчання.

Педагогічна професія вимагає від учителя високої професійної культури та високого рівня педагогічної майстерності, що долучають її до загальнолюдської й педагогічної культури суспільства, становлення на цій основі власної та професійної культури. Поняття “культури” завжди асоціюється у нашій свідомості з удосконаленням людини, досягненням нею висоти у певній сфері життя або професійній діяльності (культура – культивування), а також долучення до системи вищих цінностей (культура – культ, повага, любов). За висловом В. Біблера, “культура є форма одночасного буття і спілкування людей різних – минулих, сьогоdnішніх, майбутніх – культур, форма діалогу і взаємопородження цих культур” [3, с. 289].

Культура – це стиль життя, а в цьому стилі творчість самого життя. Основою становлення професійної культури учителя, який навчає дорослих, виступає його загальна культура, що проявляється у:

- різносторонності, широкому світогляді, ерудиції;
- високому рівні духовних інтересів і запитів, естетичних і моральних потреб у спілкуванні з мистецтвом, людьми, природою;
- культурі мислення, емоційній культурі особистості, культурі праці, спілкування, правовій та екологічній культурі тощо. Відповідно для характеристики культурної особистості використовуються такі поняття як “духовність”, “інтелігентність”.

Духовність – складне утворення, якісна характеристика свідомості та самосвідомості особистості, що відображає цілісність і гармонію її внутрішнього світу, здібність виходити за межі себе й гармонізувати відношення з оточуючим світом. Це особливий емоційний стан особистості, що проявляється у рухах душі, загостренні сприйняття того, що оточує людину, здібностях до високих духовних станів тощо. Інтелігентність, як характерна риса культурної особистості, полягає не тільки в отриманні вищої освіти та інтелектуальної професії. На думку Д. Лихачова, якщо позбавити інтелігентну особистість повністю її пам'яті, “вона забуде все, не буде знати

класиків літератури, видатних творів мистецтва, забуде великі історичні події. Але якщо при цьому вона збереже сприймання культурних цінностей, естетичне почуття зможе відрізнити справжнє мистецтво від фальшивки, ...якщо вона зможе зрозуміти характер та індивідуальність іншої особистості, ввійти в її стан, допомогти їй...– це і є інтелігентна людина... Інтелігентність не тільки у знаннях, а в здібностях до розуміння іншої особистості. Вона проявляється у тисячі і тисячі дрібниць: у вмінні поважно дискутувати, непомітно допомогти іншому, берегти природу тощо” [21, с. 19].

Виходячи з зазначеного вище, учитель, який навчає дорослих, повинен досконало володіти трьома складовими культури: професійно-педагогічна культура, методологічна культура, культура педагогічного спілкування.

Так професійно-педагогічна культура учителя, який навчає дорослих, базується на загальній культурі особистості, виступає як проектування у сферу професійної діяльності та особистості педагога, культури в цілому, педагогічної культури суспільства і являє собою систему загальнолюдських ідей, професійно-ціннісних орієнтацій і особистісних якостей, універсальних способів пізнання та гуманістичних технологій педагогічної діяльності.

Відповідно професійно-педагогічна культура складається з таких компонентів: аксіологічний та особистісно-творчий.

Аксіологічний компонент професійно-педагогічної культури включає систему цінностей, що визначаються відношенням учителя до власної діяльності, її цілями та засобами, якостями особистості, системою знань, необхідних у професійній діяльності. На основі цінностей у структурі професійно-ціннісних орієнтацій учителя складається система соціальних установок і особистісних централій, що визначають спрямованість педагогічної діяльності, ієрархію інтересів.

Особистісно-творчий компонент професійно-педагогічної культури учителя, який навчає дорослих, визначається спрямованістю та своєрідністю його особистості. Сучасна педагогіка і психологія розглядають становлення самобутності особистості, її самореалізацію та самоактуалізацію як важливу умову успішної професійної діяльності [27].

Методологічна культура учителя, який навчає дорослих, є достатньо складним особистісним утворенням. Вона містить у собі педагогічну філософію учителя, представлену як систему основоположних педагогічних принципів, ідей, що визначають педагогічний світогляд. Побудова власної концепції передбачає: розвиток, формування, соціалізацію, виховання, навчання, освіту тощо.

Культура педагогічного спілкування забезпечує побудову педагогічної взаємодії на основі гуманістичних принципів. Досягнути успіху у діловому спілкуванні із суб'єктами навчання можна лише тоді, коли встановлено емоційно сприятливі умови відносин. Тому в основі культури педагогічного спілкування лежать особистісні якості педагога: справедливість, щирість, відкритість, терпимість, витримка, повага, тактовність тощо.

Крім того, відсутність протиріч в ціннісних орієнтаціях вважається показником стійкості особистості [34, с. 584].

З точки зору Е.А. Клімова професійно важливими якостями особистості є:

1. Громадянські якості.
2. Ставлення до праці і професії.
3. Інтереси, нахили до даної сфери діяльності.
4. Спеціальні здібності, навички, знання, досвід.

Усі ці якості пов'язані між собою.

Відповідно педагогічна спрямованість особистості кожного учителя, який навчає дорослих, багатоаспектна. Її становлять ціннісні орієнтації [11]:

- на себе – самоствердження (кваліфікованість, вимогливість педагога до себе);
- на засоби педагогічного впливу (найважливіше для педагога – програма, заходи, способи їх пред'явлення);
- на учня (колектив в актуальних умовах – адаптація);
- на мету педагогічної діяльності (на допомогу учневі в розвитку – гуманістична стратегія).

Таким чином, специфіка професії учителя, який навчає дорослих, вимагає розвиненості гуманістичної спрямованості системи ціннісних орієнтацій, що забезпечує успішну аксіологічну діяльність, формування світоглядних позицій та визначення особистісної суті педагогічної діяльності, а тому метою навчального процесу має бути формування професійно-значущих утворень особистісної структури і, перш за все, ціннісних орієнтацій. Гуманістична спрямованість у повсякденній роботі учителя завжди визначає його конкретні завдання.

Тому для педагога провідною є гармонійна узгодженість гуманізації діяльності, гідного самоствердження, доцільності засобів, врахування потреб тих, кого навчаємо. Велику увагу проблемам ціннісних орієнтацій у системі особистісно-професійного становлення педагогів приділено у дослідженнях І. Зязюна, В. Лісовського, В. Пічуріна, Н. Пряжнікова, В. Семиченко, Р. Скульського, В. Сластьоніна, Н. Стрелянкової та ін.

Педагогічні цінності, як і будь-які духовні цінності, стверджуються у житті не спонтанно. Вони залежать від соціальних, політичних і економічних відносин у суспільстві. Останні суттєво впливають на розвиток педагогіки і освітньої практики. Із зміною соціальних умов життя, розвитком потреб суспільства і особистості трансформуються і педагогічні цінності.

Безпосередньо на зміст ціннісних орієнтацій впливає рівень професійно-педагогічної спрямованості учителя. В учителів з високим рівнем професійної спрямованості ціннісні орієнтації, що входять до ієрархії значущих цінностей, співпадають з загальнолюдськими, професійними, статусними та матеріальними ціннісними орієнтаціями.

Враховуючи зазначене вище, ціннісно-професійне самовизначення учителя, який навчає дорослих, залежить від рівня та ступеня соціальної активності, самоактивності і продуктивності самої особистості. Активність та

самоактивність завжди спонукаються цінностями, а цінності є регулятором самоактивності індивіда. Процес оволодіння цінностями вчительської професії оптимізується при виявленні та створенні таких психолого-педагогічних умов, коли цінності набувають цілісного, значущого, системного характеру і регулюють самостійність особистості [22]. Таким чином, ціннісні орієнтації як центральне особистісне утворення, що виконує регулятивні функції в становленні мотиваційної, вольової, емоційної сфери педагога як суб'єкта освітнього процесу, відіграють вирішальну роль в регуляції діяльності та поведінки, підпорядковуючи собі дію інших рівнів системи особистості. Це сприяє подоланню труднощів педагогом в умовах професійної діяльності.

Тому учителю, який навчає дорослих, повинні бути притаманні: прагнення до самореалізації, покликання, автентичність, ефективне сприйняття реальності, прийняття себе та інших в цілому такими, якими вони є, незалежність і впевненість у собі, безпосередність і щирість, відкритість новому досвіду, гнучкість, динамічність, готовність до змін [23]. Відповідно учитель повинен мати творчу індивідуальність і самобутній професійний світогляд.

Враховуючи зазначене вище, важливою основою професійного педагогічного мислення вчителя, який навчає дорослих, є педагогічна техніка. Вона, як сукупність професійних умінь, сприяє гармонійній єдності внутрішнього змісту діяльності вчителя і зовнішнього його вираження. Педагогічна техніка – це уміння використовувати власний психофізичний апарат як інструмент навчально-виховного впливу; володіння комплексом прийомів, який допомагає вчителю глибше, яскравіше, талановитіше виявити себе і досягти успіхів у педагогічній діяльності. За І.М. Дичківською, педагогічна техніка є комплексом загальнопедагогічних і психологічних умінь педагога, що забезпечує володіння ним власним психофізіологічним станом, настроєм, емоціями, тілом, мовою й організацією педагогічно доцільного спілкування [10]. Педагогічна техніка є сукупністю прийомів, що сприяють єдності внутрішнього змісту діяльності вчителя і його зовнішнього прояву.

Слід зазначити, що педагогічні явища, що стосуються педагогічної техніки, в усі часи та епохи привертали увагу філософів і прогресивних громадських діячів. Вагомим внеском у розв'язання багатьох питань проблеми є праці відомих педагогів-класиків Я.А. Коменського, Й.Г. Песталоцці, К.Д. Ушинського, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського.

На сучасному етапі означена проблема залишається досить важливою. Ряд учених (Є.С. Барбіна, І.А. Зязюн, В.А. Кан-Калик, В.М. Коротов, Н.В. Кузьміна, О.Г. Мороз, А.В. Мудрик, В.Л. Омеляненко, Л.І. Рувинський, В.А. Семиченко, В.О. Сластьонін, Н.М. Тарасевич, Н.Є. Щуркова та ін.) у своїх науково-педагогічних дослідженнях акцентують увагу на питаннях педагогічної техніки.

Педагогічна техніка вчителя включає в себе сукупність прийомів: техніку мовлення, міміку, пантоміміку, володіння емоціями тощо. Тобто у

практичній діяльності вчителя використовуються спеціальні прийоми викладання, які сприяють підвищенню рівня засвоєння дорослими учнями навчального матеріалу.

Відповідно поняття “педагогічна техніка” містить дві групи складових. Перша група пов’язана з умінням педагога керувати своєю поведінкою: техніка володіння психофізичним потенціалом як інструментом виховного впливу, фізичним, психічним, емоційним станом; голосом, мімікою, пантомімікою; керування емоціями, настроєм для зняття зайвого психічного напруження, збудження творчого самопочуття; опанування уміння соціальної перцепції (техніка керування увагою, уявою); техніка мовлення (керування диханням, дикцією, темпом мовлення).

Друга група пов’язана з умінням впливати на особистість і колектив (вербальні, невербальні засоби спілкування): техніка організації контакту, управління педагогічним спілкуванням, організація колективних творчих справ тощо. Тобто вміння взаємодіяти з особистістю і колективом у процесі вирішення педагогічних завдань.

Складові першої і другої груп педагогічної техніки спрямовані на організацію внутрішнього самопочуття вчителя чи уміння це почуття адекватно виявити зовні. Тому педагогічну техніку умовно поділяють на внутрішню і зовнішню відповідно до мети її використання.

Так внутрішня техніка вчителя – це керування емоційним станом, концентрація розумових і фізичних здібностей учителя на досягненні дидактичної і виховної мети, зняття зайвої напруженості, розподіл уваги (велике, середнє, мале коло), спостереження за готовністю дорослих учнів до роботи, їхньою реакцією на виклад навчального матеріалу, активністю, зацікавленістю, створення творчої ділової атмосфери під час навчання, збереження впевненості, самовладання за будь-яких умов, саморегуляція.

Тому вміння вчителя тримати під контролем свідомості власні емоції у взаєминах з дорослими учнями свідчить не тільки про сформованість у нього високо розвинутої педагогічної техніки, але є й показником високої духовної культури [42].

Проте досягнення виразності внутрішньої педагогічної техніки – лише одна із сходинок до педагогічної майстерності. Внутрішня техніка вчителя без усвідомлення завдань педагогічної дії, без розуміння мотивів діяльності учнів, істинної суті результатів взаємодії залишиться порожньою формою, беззмістовною непрофесійною дією. Тож опанування її прийомами має здійснюватися у контексті підвищення загальної педагогічної культури вчителя. Серед найважливіших кроків формування внутрішньої техніки вчителя слід визначити такі [8]:

- виховання доброзичливості та оптимізму;
- контроль власної поведінки (регуляція м’язового напруження, темпу рухів, мовлення, дихання);
- розрядка у діяльності (працетерапія, музикотерапія, бібліотерапія, імітаційна гра);
- самонавіювання.

Зовнішня техніка – це гармонійна єдність внутрішнього змісту діяльності і зовнішнього його вияву. Педагог повинен навчитися адекватно й емоційно виразно відбити свій внутрішній стан, свої думки, почуття. Елементами зовнішньої техніки вчителя є вербальні (мовні) й невербальні засоби [30].

1. Вербальні засоби педагогічної техніки. Дорослі учні краще розумітимуть навчальний матеріал, якщо вчитель образно викладатиме його. Слово входить у свідомість через образ. Якщо за словом той, хто навчається, не бачить образу, воно нічого не означатиме для нього. У кращому випадку, слово може залишитися в пам'яті, але ніколи не стане об'єктом думки чи дії. Але мовлення вчителя повинно бути не тільки образним, а й правильним з точки зору граматики, фонетики і синтаксису. Рівень культури мовлення вчителя формує в дорослих учнів думку про його загальну культуру, освіченість, інтелігентність.

Пояснюючи учням навчальний матеріал, учитель має ретельно контролювати своє мовлення, чітко вимовляти слова, особливо їхні закінчення, робити невеликі паузи між словами й реченнями, уповільнювати мовлення і посилювати інтонацію на особливо важливих змістових моментах матеріалу, що вивчається. Темп мовлення вчителя не повинен перевищувати 60-75 слів на хвилину. Зазвичай учитель не дуже добре знає особливості власного голосу і мовлення. Для одержання інформації про ці особливості, досвідчені вчителі записують свій голос. Прослуховуючи себе ніби збоку і роблячи повторні записи, вони поступово усувають дефекти власного мовлення.

Окрім цього, для профілактики захворювання голосових зв'язок учителю рекомендується після роботи протягом однієї-півтори годин менше розмовляти, причому мовні фрази повинні бути стислими. Це допомагає позбутися нестачі кисню в крові, яка виникає внаслідок тривалих розмов.

2. Невербальні засоби педагогічної техніки. Учитель впливає на дорослих учнів не тільки словами, а й мімікою (вираз обличчя, очей), пантомімікою (рухи голови, рук, тулуба, ніг). Міміка – це мистецтво відображати власні думки, почуття, настрій, стан рухом м'язів обличчя. Адже вираз обличчя і погляду діє на дорослих учнів сильніше, ніж слова. По міміці обличчя дорослі учні можуть розпізнати ставлення до них вчителя, його настрій тощо. Тому вираз обличчя повинен відповідати характеру мовлення, стосунків. Він має виражати впевненість, позитивне ставлення, невдоволеність, радість, байдужість, зацікавленість. Для цього вчителю необхідно навчитися користуватися виразним поглядом. Погляд має створювати візуальний контакт. Необхідно уникати звертання погляду до стін, вікон, стелі. Тому візуальний контакт є технікою, яку потрібно розвивати.

Не менший вплив на дорослих учнів справляє пантоміміка вчителя. Пантоміміка – це рух тіла, рук, ніг. Вона допомагає виразити головне, малює образ. Виразні, плавні жести, правильна постава, розпрямлені плечі свідчать про розвинутість у вчителя почуття власної гідності, впевненості у своїх

фізичних і духовних силах. Пряма хода, зібраність свідчать про впевненість педагога у своїх силах, знаннях. А сутулість, опущене підборіддя, тривожність, метушливість чи скутість рухів, недбалість в одязі свідчать про внутрішню слабкість людини, її невпевненість у собі, викликають в учнів негативне ставлення до вчителя, призводять до підриву його авторитету.

Відповідно вчителю потрібно виробити манеру правильно стояти під час навчальних занять. Усі рухи повинні приваблювати дорослих учнів своєю витонченістю і простотою. Жести вчителя повинні бути органічними та стриманими. Слід зазначити, що жести є описовими та психологічними. Описові жести відображають хід думок, а психологічні жести виражають почуття.

Для вчителя є важливою відмова від поганих звичок: погойдування, переминання з ноги на ногу, тримання за спинку стільця, вертіння в руках зайвих предметів і т. ін. Щоб спілкування з дорослими учнями було активним, необхідно мати відкриту позу: не схрещувати рук, зменшити дистанцію, оскільки це створює ефект довіри. Крок уперед посилює значущість спілкування вчителя з учнями, а назад – ніби дає відпочинок слухачам.

Голос, міміка, пантоміміка також піддаються самотренуванню. Для правильної постави учителю необхідно займатися спортом, а також використовувати спеціальні психофізичні та гімнастичні вправи. Через два-три місяці роботи вчителя над собою всі ці компоненти педагогічної техніки значно вдосконалюються.

Таким чином, досягнення виразності педагогічної техніки – лише одна із сходинок до педагогічної майстерності. Педагогічна техніка без усвідомлення завдань педагогічної дії, без розуміння мотивів діяльності дорослих учнів, істинної суті результатів взаємодії залишиться порожньою формою, беззмисловою непрофесійною дією [15]. Тож опанування її прийомами має здійснюватися у контексті підвищення загальної педагогічної культури вчителя, розвитку його професійного педагогічного мислення.

У контексті вдосконалення педагогічної техніки вчителя, ґрунтовної розробки потребує проблема аутогенного тренування як одного з найпотужніших способів впливу на психологічний стан вчителя, що, в свою чергу, сприяє виразності його внутрішньої педагогічної техніки.

Проблема розвитку в дорослому віці. Дорослість є найтривалішим періодом життя людини, протягом якого вона досягає найвищого рівня в розвитку Я-концепції, гармонії в собі й у взаємодії зі світом, у пізнанні й реалізації своїх можливостей, самостверджується у професії, суспільстві, облаштовує сімейне життя, виявляє піклування не тільки про себе, а й про своїх близьких. Неминучими стають для неї і різноманітні вікові кризи, спричинені послабленням психофізичних функцій, зниженням можливостей, зміною провідних видів діяльності, а також соціального статусу.

Тому андрагогіка визначає всі параметри навчання дорослих. Визначення психолого-педагогічних засад навчання дорослих вимагає аналізу таких термінів, як: доросла людина, можливості й здібності дорослих

людей до навчання, умови організації навчання дорослих і т.ін. На сьогоднішній день не існує єдиних підходів щодо визначення терміна “доросла людина”. Це пояснюється тим, що залежно від розуміння самого суб’єкта процесу навчання будується і теорія навчання, і його організація. Неможливо розглядати цей феномен без урахування соціологічної, психологічної, педагогічної та інших точок зору [44].

Дорослість – найменш вивчений період онтогенезу, для якого характерні найвищий рівень розвитку духовних, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей людини. На цьому етапі виникають специфічні особливості Я-концепції, спонукальної та емоційної сфер особистості, змінюється спосіб життєдіяльності (створення сім’ї, сімейні стосунки, батьківські функції, кар’єра, творчі досягнення тощо).

Індивідуальний розвиток дорослої людини є продовженням онтогенезу із закладеною в ньому філогенетичною програмою. Дорослість – неоднорідний віковий період, що починається після юності і триває до кінця життя. У цьому віці продовжується психічний та особистісний розвиток людини, пошук своєї ідентичності (на основі професії та способу життя), розширюються її можливості як суб’єкта діяльності, пізнання, спілкування. На дорослу людину покладається відповідальність не тільки за реалізацію власного життєвого покликання, а й за долю інших людей. Вона повинна вирішувати безліч складних соціальних завдань, долати професійні та особистісні випробування, переживати втрати, які часто загрожують психічному здоров’ю особистості. Досягнення соціальної зрілості є передумовою самостійності дорослої людини на роботі й у сім’ї, реалізації її здібностей і мрій. Вона здатна критично оцінити життя, приймаючи рішення про правильність обраного життєвого шляху чи шукаючи нову ідентичність.

Розвиток особистості дорослої людини відбувається за такими напрямками:

а) зростання самостійності людини, її свободи та відповідальності, розвиток індивідуальності (неповторності), творчого ставлення до дійсності та власного життєвого шляху;

б) посилення соціально-духовної інтегрованості людини, соціальної відповідальності, збагачення форм її життєдіяльності.

Крім того, дорослий, який навчається, володіє п’ятьма основними характеристиками, які відрізняють його від недорослих, що навчаються:

- усвідомлює себе самостійною, самокерованою особистістю;
- накопичує все більший запас життєвого (побутового, професійного, соціального) досвіду, що стає важливим джерелом навчання його самого і його колег;
- готовність до навчання (мотивація) визначається прагненням за допомогою навчальної діяльності вирішити свої життєво важливі проблеми і досягти конкретної мети;
- прагне до невідкладної реалізації отриманих знань, умінь, навичок і якостей;

- навчальна діяльність значною мірою обумовлена тимчасовими, просторовими, професійними, побутовими, соціальними факторами (умовами) [44].

Стверджувати, що конкретна людина перебуває на певній стадії дорослості, досить складно, оскільки на її поведінку та розвиток суттєво впливають особливості життєвого шляху, суб'єктивне уявлення про себе і свій вік. Тому часто щодо дорослої людини використовують поняття “віковий час” – внутрішній часовий графік життя; спосіб виявлення, наскільки людина у своєму розвитку випереджає ключові соціальні події, що припадають на період дорослості, або відстає від них. Такими подіями є навчання у вищому навчальному закладі, одруження, народження дітей, досягнення певного соціального статусу, вихід на пенсію тощо.

Для визначення віку людини використовують також поняття “біологічний вік”, “соціальний вік” і “психологічний вік”.

Біологічний вік найчастіше вказує на відповідність стану організму та його функціональних систем певному моменту життя людини. Межі його не є чітко окресленими, оскільки існують значні відмінності тривалості життя, стану здоров'я людей. Його беруть до уваги передусім під час розгляду закономірностей розвитку когнітивної сфери, зіставляючи її особливості з особливостями динаміки психофізіологічних функцій, які визначають закономірності дії пізнавальних процесів. Це зумовлено тим, що будь-яка психічна властивість формується як певне поєднання психофізіологічних функцій (сенсорної, мнемічної, моторної), дій з різними операціями (перцептивні, мнемічні, логічні та ін.) і мотивацій (потреби, настанови, інтереси та ціннісні орієнтації). Психологічний вік вказує на рівень адаптованості людини до вимог навколишнього світу, характеризує розвиток її інтелекту, здатність до навчання, рухові навички, а також такі суб'єктивні фактори, як ідентичність, життєвий план, переживання, установки, мотиви тощо. Соціальний вік визначають з огляду на відповідність становища людини існуючим у конкретному соціумі нормам [32].

Розвиток особистості є безмежним процесом, що відбувається протягом усього життя людини. Психічний розвиток є основним способом існування особистості, зокрема й дорослої людини. У дорослих вікових групах він відбувається за своєрідного поєднання зі стабільністю. Якщо в пізнавальній сфері людини на момент переходу до дорослого життя основні структури вже сформовані, то у структурі її особистості настає період глибоких змін.

У дорослому віці розвиток ніколи не відбувається прямолінійно, а лише як накопичення та розширення раніше засвоєних життєвих принципів, поглядів, потреб і соціальних настанов. На всіх стадіях дорослості розвиток є нерівномірним, у ньому спостерігаються літичні (пов'язані з важкими захворюваннями) та кризові періоди, під час яких активізуються інволюційні процеси, відбуваються переходи на нові рівні розвитку (трансформації у мотиваційно-смысловій сфері особистості зумовлюють нове розуміння сутності і сенсу життя). Але на відміну від криз дитинства, кризи дорослості

відбуваються більш приховано, не так гостро і бурхливо, жорстко не прив'язані до певних хронологічних меж.

Розвиток дорослої людини супроводжують кризи тридцятиріччя, середини життя і переходу до старості. Вони можуть бути швидкими чи продовжуватися в часі й перетворюватися на постійний негативний стан людини. Особливо складні особистісні проблеми можуть перетворити вікову кризу на затяжну життєву зі складним перебігом. Усі кризи дорослості мають спільну природу – кардинальні зміни способу життя й діяльності людини, але причини виникнення та шляхи їх подолання на різних стадіях є різними і суто індивідуальними.

Вікові кризи не є неминучими, оскільки розвиток дорослої людини залежить від її готовності до пов'язаних із віком змін та проблем дорослого життя. Детальне планування свого майбутнього, внутрішня готовність до активного вирішення проблем сприяють запобіганню кризам дорослості, подолання складних періодів власного життя.

Отже, психічний і особистісний розвиток не обмежується стадіями дорослості. Він характеризується непрямолінійністю, нерівномірністю психічних функцій і наявністю криз [32].

Рання дорослість є періодом, який настає після юності й характеризується стабільністю у психофізіологічному, психологічному та соціальному аспектах розвитку. На цьому етапі людина активно реалізує свій особистісний потенціал у різних сферах життєдіяльності, насамперед у професійній.

Ранній дорослий вік охоплює період від 20 до 40 років. Людина в цьому віці є статевно дозрілою, у неї розвинуті розумові здібності й інтереси, сформовані система цінностей (світогляд, життєва позиція), цілісний Я-образ, готовність до самовдосконалення та професійні наміри. На етапі ранньої дорослості людина досягає піку у своєму фізичному розвитку, завдяки включенню у різні сфери соціального життя їй доводиться вирішувати важливі проблеми та завдання професійної кар'єри, досягати ідентичності, розв'язувати суперечність між близькістю та ізоляцією у стосунках з людьми.

Самосвідомість є центром внутрішнього світу людини і виявляється у пізнанні нею себе у світі, самопізнанні, сприйнятті численних образів себе у найрізноманітніших життєвих ситуаціях, соціальній взаємодії, індивідуальній та спільній діяльності. На етапі ранньої дорослості ці уявлення (когніції) поєднуються у цілісне, узагальнене уявлення про себе - бачення себе у контексті життєдіяльності, бачення вічних і перехідних цінностей [20].

На етапі ранньої дорослості відбуваються зміни у *спонукальній сфері* особистості, спричинені соціальною ситуацією розвитку, об'єктивними завданнями та проблемами цього етапу її життя. Однак головні мотиваційні тенденції, що сформувалися у попередніх вікових періодах, залишаються актуальними, наприклад гуманістична чи егоїстична спрямованість особистості, конструктивність чи деструктивність мотивації поведінки та діяльності, прагнення до творчості чи до рутинності, активна життєва

позиція чи пасивність тощо. Людина, яка вступає в доросле життя, опиняється перед необхідністю розв'язання багатьох проблем, серед яких найважливішими є одруження, народження й виховання дітей, вибір професійного шляху. Ці події очікує і в певний час переживає більшість людей. Такі події вимагають прийняття особливих рішень, що свідчать про підтримання, розширення чи зміну раніше сформованих поглядів, виникнення нових потреб і мотивів поведінки.

Ранній дорослий вік є *періодом життєвих починань*, які здебільшого відповідають сформованим у юнацькому віці планам щодо особистого та професійного життя, кар'єри. Тому одним із найважливіших завдань особистості є узгодження мрії з реальністю, бажаного і можливого. Цілі, що ставлять перед собою молоді люди, нерідко бувають нереальними. Найчастіше вони є наслідком непомірно високих домагань чи нав'язаного батьками життєвого сценарію. Результатом такого вибору життєвого шляху часто стають розчарування і втрата сенсу життя, а юнацька мрія про майбутні досягнення може так і залишитися нереалізованою. Щоб подолати таку мотиваційну настанову, людина повинна цілком перебрати на себе відповідальність за своє життя, а для реалізації планів мусить самостійно обрати життєву стратегію з урахуванням зовнішніх обставин і своїх можливостей.

Перехід *тридцятирічного рубежу* супроводжується переглядом життєвих цілей, планів і цінностей. Цей етап чоловіки і жінки переживають по-різному. Чоловіки можуть змінити роботу чи спосіб життя, але їх зосередженість на роботі й кар'єрі не знижується. Найпоширенішим мотивом добровільного звільнення з роботи є незадоволення чимось на виробництві чи в установі. У жінок на межі тридцятиріччя переважно змінюються сформовані на початку ранньої дорослості пріоритети. Тих, хто раніше орієнтувався на заміжжя та виховання дітей, починають більше приваблювати професійні цілі, а ті, хто більше зусиль віддавав професійному самоствердженню, переорієнтовуються на сім'ю чи на її створення.

Після 30 років сім'я стає важливою цінністю людини, щасливому сімейному життю поступається першістю навіть кохання. З віком знижується значущість потреби в друзях, однак залишаються стабільними пов'язані з роботою цінності (інтерес до неї, повага колективу, підвищення кваліфікації, кар'єрне зростання). На цьому етапі людина починає реально дивитися на світ, жити поточними подіями та досягненнями. Впевненість у власних силах, усвідомлення своєї компетентності, а також визнання певних обмежень і адекватний рівень домагань, що ґрунтуються на життєвому досвіді, забезпечують відчуття цілісності життя, задоволення ним. А небажання об'єктивно сприймати відмінності між бажаним і досягнутим породжує відчуття порожнечі і безглуздості свого існування.

Криза тридцяти років – зумовлена життєвими труднощами і помилками розчарування людини в значущості культивованих нею цінностей, норм, ідеалів, яке призводить до зміни сенсу її життя, переоцінки життєвих цінностей. Назва ця умовна, оскільки криза може виникнути раніше чи пізніше 30 років. Полягає вона у ґрунтовній переоцінці людиною зробленого і того, що належить зробити. Кожен дорослий на період тридцятиріччя вже має чималий досвід переживань, поразок та успіхів, підводить перші підсумки щодо реалізації своєї життєвої програми, планів і

сподівань. Він виявляє помилковість своїх уявлень про життя, розмірковує про власну недосконалість і неоптимальність життя, а також про необхідність змінити багато чого в житті і проблематичність, а то й неможливість таких змін (зміни професії, сім'ї, звичного способу життя тощо). Можуть викликати глибокі переживання неусвідомлено обрана професія, невдачі у професійній кар'єрі, й спричинена цим незадоволеність собою та професійними досягненнями. Виявлені й осмислені людиною недоліки нерідко підштовхують її до раптової зміни життя, внаслідок чого відбувається загострення кризи, професійна та життєва нереалізованість.

У ранньому дорослому віці *емоційне життя* людини стабілізується, а загальна емоційність, яка не стосується значущих видів діяльності та ситуацій, знижується. На цьому етапі особистість здатна контролювати власні емоційні переживання, зокрема не допускати виникнення афектів, легко переживати їх, приховувати емоційний стан у значущих ситуаціях соціальної взаємодії, збагачувати емоційний досвід. Ідеали, обов'язки, моральні норми стають предметом її стійких емоційних ставлень. Вищим рівнем розвитку емоційної сфери людини раннього дорослого віку є почуття, які виникають як результат узагальнення ситуативних емоцій. Сформовані почуття стають головними детермінантами її емоційного життя, від яких залежать виникнення і зміст ситуативних емоцій і афектів. У ранньому дорослому віці формується *емпатія* – здатність емоційно відгукуватися на переживання іншої людини, що виявляється у співчутті, співпереживанні, співстражданні.

У *зрілому дорослому віці* людина набуває життєвого досвіду, реалізовує життєві плани, формуються нові аспекти її Я-концепції, стабілізуються основні інтереси й емоційна сфера. На цьому етапі її життя погіршуються психофізіологічні функції і здоров'я. Зрілий дорослий вік є своєрідним проміжним етапом, що охоплює період життя людини приблизно від 40 до 60 років. Однак ці межі досить умовні, адже людина може зараховувати чи не зараховувати себе до цієї категорії залежно від особливостей свого життя: віку дітей, самопочуття, професійних досягнень тощо. Тому і тривалість зрілого дорослого віку у різних людей буває різною. Людина, яка досягла середини життя, усвідомлює свою відмежованість не тільки від молоді, а й від тих, хто дожив до старості. У цей час вона починає відчувати, що від стану здоров'я залежать професійні успіхи.

Психологічні ознаки зрілого дорослого віку пов'язані з проблемами наступності та зміни життя. На цьому етапі людина усвідомлює, що вона вже прийняла важливі рішення щодо своєї професійної кар'єри та сімейного життя, а тому необхідно сконцентруватися на їх реалізації. Настання зрілого дорослого віку людина фіксує тоді, коли діти починають залишати рідний дім. Воно може бути пов'язане і з професійною кар'єрою, тобто зайняттям вищої посади чи здобуттям певного статусу, або з усвідомленням нереалізованості життєвих планів. Подолання вікових меж молодості індивіди переживають по-різному. Одні розглядають цей життєвий етап як нову можливість у реалізації свого потенціалу, інші відчують незадоволеність, внутрішнє збентеження і депресію. Погляд людини на свою зрілу дорослість може бути зумовлений економічними умовами життя, соціальними обставинами та особливостями часу, в якому вона живе. Загалом, більшість дорослих без особливих проблем усвідомлюють, що вони вже немолоді, оскільки вважають, що перебувають у розквіті сил. А деяке

зниження фізичної активності вони успішно компенсують набутими досвідом і знанням своїх можливостей, що забезпечує їм успіх у житті. Тому на етапі зрілої дорослості людина впевнена у своїх силах, легко приймає рішення. Внутрішній стан людини у зрілому дорослому віці може бути досить суперечливим. Радіючи з приводу сімейного благополуччя, кар'єри чи творчих здібностей, вона все частіше замислюється над проблемами смерті, швидкоплинності часу. Кожна значна подія – смерть близьких, зміна роботи, розлучення – змушує поглянути на власне життя під новим кутом зору, задуматися над його минучістю. Очевидно, тому серед психологів побутує думка, що перехід до середини життя є етапом помірної або навіть важкої кризи. Криза середини життя – психологічний феномен, що переживається людьми, які досягли 40-45 років, і полягає в критичній оцінці та переоцінці досягнутого в житті. Нерідко така переоцінка зумовлює усвідомлення того, що життя минуло безглуздо і час уже втрачено. Внаслідок цього в настрої людини починають домінувати депресивні стани, знижується її життєдіяльність. Але криза середини життя стосується не всіх. У багатьох людей перехід до середнього віку відбувається непомітно і плавно. Вони об'єктивно оцінюють свої колишні плани й реальні можливості щодо їх втілення в життя, усвідомлюють цілі, яких необхідно досягнути. Отже, у зрілому дорослому віці людина веде доцільний спосіб життя, відчуває соціальну відповідальність за рідних, допомагає їм. Цей період життя характеризується втратою відчуття молодості, зниженням професійної активності, посиленням інтимності у подружніх стосунках, усвідомленням незворотності фізіологічних змін і пристосуванням до них.

Життєдіяльність людей у 40-60 років значною мірою залежить від сприйняття ними свого віку, а також від соціальних умов. Провідним видом діяльності протягом зрілого дорослого віку залишається *праця*. Нагромаджений професійний досвід дає змогу людині компенсувати вікові зміни в організмі. Основним чинником розвитку особистості в цьому віці є успіхи на роботі. Серйозною проблемою людей зрілого дорослого віку в Україні є зміна місця роботи, професійної діяльності. Багато з них втрату роботи, проблеми працевлаштування, перекваліфікації сприймають як життєву катастрофу, що спричинює конфлікти у сім'ях та внутрішньо-особистісні конфлікти. Значну частину вільного від основної роботи часу вони витрачають на додаткові заробітки, забезпечення побуту та добробуту. У більшості людей зрілого дорослого віку значних змін зазнає сімейне життя. Їхні думки досить часто спрямовані на вирішення проблеми допомоги дітям, а також батькам похилого віку. Інтимнішими, теплішими стають подружні стосунки. Чоловік і дружина все більше часу проводять разом, турбуються одне про одного.

На індивідуальний спосіб життя людини зрілого дорослого віку впливають також такі соціально-психологічні характеристики особистості, як професійна активність, інтереси, фізична активність, яка відповідає стану здоров'я, умовам і способу діяльності. Успішні у своїй справі особистості легше переносять неминучі для зрілої дорослості різноманітні вікові проблеми і труднощі, гармонійнішим є їх внутрішнє життя, оптимістичнішим погляд у майбутнє.

У зрілому дорослому віці рівень домагань особистості стає адекватним. Вона чітко усвідомлює свої реальні можливості і відповідно діє. Багатьом дорослим властиві дуже низький рівень домагань, втрата сенсу життя,

зневіра в собі, намагання жити минулим, ілюзорність щодо своїх можливостей.

З набуттям зрілості до людини приходить відчуття впевненості у собі, усвідомлення, що вдалося досягти певних результатів у житті, здобути авторитет. Водночас вона відчуває стурбованість, що більша частина життя проминула, попереду старість. У зв'язку з цим актуальне у ранньому дорослому віці прагнення високих досягнень змінюється відчуттям потреби діяти без зволікання, негайно отримувати результат. Необхідність задовольняти нагальні потреби суттєво змінює *спонукальну сферу*. Людину спонукають до активності потреба в реалізації творчого потенціалу, прагнення створити і передати щось значуще наступному поколінню, відчуття застою, втрачених можливостей, намагання скоригувати свою діяльність, турбота про збереження близьких стосунків з родичами і друзями, необхідність підготовки до спокійного та забезпеченого життя в похилому віці.

У зрілому дорослому віці *емоційне життя* людини ще досить стабільне. Однак спостерігається зниження загальної емоційності в різних життєвих ситуаціях, при виконанні усіх видів діяльності. Багато професій (педагог, психолог, лікар) вимагають від людини вміння володіти емоціями, адекватно сприймати і реагувати на прояви емоцій інших людей, без чого неможливо повноцінно виконувати професійні обов'язки. Адже зрілий дорослий вік пов'язаний з великим ризиком виникнення стресу - стану організму, що виникає у відповідь на дію несприятливих зовнішніх чи внутрішніх факторів. Прояви стресу залежать від суті проблеми, глибини її переживання, володіння навичками щодо її вирішення, особливостей особистості (спонукальної сфери, інтелекту тощо), системи соціальної підтримки, історії стресогенних (таких, що породжували стрес) подій і переживань. Загалом, емоційне життя людини зрілого дорослого віку збіднюється. Вона стає менш вразливою, ніж у ранній юності, не так бурхливо реагує на явища, події та ситуації. Однак праця, сім'я, відпочинок збагачують, урізноманітнюють світ її емоцій, друзі є джерелом оптимістичного настрою.

У людей, які досягли віку зрілої дорослості, послаблюються психофізіологічні функції. Однак це суттєво не позначається на функціонуванні їх *когнітивної сфери*, не знижує працездатності, трудової і творчої активності. На розвиток когнітивних навичок у зрілому дорослому віці впливає праця. Люди, чия трудова діяльність є досить складною і різноплановою, мають гнучкіші розумові здібності, ніж зайняті рутинною працею. Високим рівнем інтелектуальної гнучкості відзначаються дорослі, яким у процесі роботи часто доводиться проявляти ініціативу, приймати самостійні рішення. Тим, хто має необхідні для оволодіння новими знаннями, виконання складної роботи когнітивні навички, легше пристосуватись до мінливих умов праці (зміни технології, організації виробництва тощо). Це особливо важливо у сферах діяльності, в яких динамічно змінюються професійні знання (медицина, комп'ютерні технології, технічне конструювання тощо). У період зрілої дорослості людина активно розширює свої знання, оцінює події та інформацію в широкому контексті. Попри зниження швидкості і точності оброблення інформації, що є наслідком біологічних змін, здатність послуговуватися інформацією залишається на високому рівні. Хоч когнітивні процеси у людини зрілого віку відбуваються

повільніше, ніж у молодії, ефективність її мислення вища. Інтенсивність інволюції інтелектуальних функцій людини (зниження довільного ментального контролю, дивергентних здібностей, звуження ментального простору, неадекватність ментальної репрезентації тощо) залежить від професійної активності, обдарованості та освіти [35].

Психологічні аспекти освіти дорослих. За своїм психологічним значенням освіта дорослих спрямована на збагачення творчого потенціалу та всебічного розвитку особистості. На якому б етапі життєвого і професійного шляху не знаходилася людина, вона ніколи не вважатиме себе остаточно сформованою особистістю і професіоналом. У цьому полягає важлива особливість індивідуального досвіду, самосвідомості, розвитку мислення особистості. Займаючись тією чи іншою формою навчальної роботи, доросла людина виконує певну соціально-психологічну роль, роль учня.

Специфіку психології навчання дорослих, а саме: психологічні характеристики дорослого як суб'єкта освіти проаналізовано Б.Г. Ананьєвим, С.Г. Вершловським, Ю.Н. Кулюткіним, С.Л. Рубінштейном, Г.С. Сухобською; можливість успішної реалізації в освіті на різних етапах зрілості доведена Л.І. Анциферовою, Л.С. Виготським, Д. Роджерсом, Л.Б. Лук'яною, Н.Г. Ничкало та ін. З урахуванням того, що освіта дорослих може ефективно вирішувати завдання поповнення дефіциту психологічної компетентності дорослої людини, актуалізується необхідність наукового осмислення її психологічних засад, розробки теоретико-методологічних основ.

Відправним моментом у цьому процесі є розуміння дорослості як найважливішого етапу життєвого шляху особистості, етапу, на якому відбувається розквіт її творчих сил, соціальних і трудових досягнень, внеску не лише у власний індивідуальний розвиток, але і в розвиток суспільства. Освіта дорослих, за своєю психологічною природою, є процесом, за допомогою якого доросла людина сполучає власний індивідуальний досвід, що накопичується в практичній діяльності, з колективним досвідом інших людей, з широким соціальним досвідом, узагальненим в науці та культурі.

Тому метою навчання дорослих є розвиток категоріального апарату мислення, методології рішення проблем, що виникають у громадському, професійному і особистісному житті дорослої людини [18].

Суспільство визнає дорослою таку особистість, яка має високу міру соціальної та професійної компетентності, необхідної для ухвалення життєво важливих рішень, здатна реально і зважено планувати процес власної життєдіяльності в загальній системі соціальних відносин, самостійно та продуктивно реалізовувати намічені плани, передбачати наслідки своїх рішень і нести за них відповідальність на основі засвоєних соціальних норм і цінностей. Маючи усі соціальні права й обов'язки, доросла людина виступає з позиції активного суб'єкта громадського та виробничого життя.

Тією мірою, якою особистість у процесі власного розвитку виконує громадські очікування, вона і набуває статусу дорослості, здатності до самоврядування на основі громадських норм, інтеріоризованих в якості внутрішніх переконань [18].

Доросла людина, яка навчається, відрізняється такими характеристиками: 1) усвідомлює себе більш самостійною, самокерованою особистістю; 2) накопичує більший запас життєвого (побутового, професійного, соціального) досвіду, який стає важливим джерелом навчання;

3) готовність до навчання (мотивація) визначається намаганням за допомогою навчальної діяльності вирішувати свої життєво важливі проблеми і досягати конкретної мети; 4) прагне до невідкладної реалізації отриманих знань, умінь, навичок і якостей; 5) навчальна діяльність значною мірою обумовлена тимчасовими просторовими, професійними, побутовими, соціальними чинниками (умовами). Ці характеристики є підґрунтям у визначенні підходу до організації процесу навчання дорослих [25].

Проте дорослі засвоюють нові знання та навички з різною швидкістю. Тому при роботі з ними потрібно приділяти особливу увагу індивідуалізації навчання, підвищенню самооцінки і відчуття власної гідності [2].

Одне з найбільш широких досліджень, присвячених психічному розвитку дорослих, було організовано Б.Г. Ананьєвим. У дослідженні послідовно, рік за роком, починаючи з періоду юності (з 18 років) і закінчуючи досить зрілим віком (до 55 років), простежувалася динаміка розвитку психічних функцій: уваги, пам'яті, мислення, інтелекту в цілому.

Згідно дослідженню, рівень функціонального розвитку інтелекту залишається досить високим на усіх етапах вікової еволюції дорослої людини. Цей факт свідчить передусім про її високий потенціал [37]. Важливе значення має також криза дорослості, яка несе в собі позитивні витoki, оскільки сприяє самопізнанню, саморозвитку, самовдосконаленню, якісним новоутворенням у психіці. Проте, чи приведе ця криза до застою або творчості, залежатиме безпосередньо від кожної людини. Виходячи з зазначеного вище, навчання дорослих сприяє перетворенню внутрішнього світу дорослої людини і проходить у кілька етапів:

- прийняття людиною на себе відповідальності за власні дії, результат яких завчасно невідомий;
- переживання щодо реалізації різних варіантів майбутнього, власної приналежності до побудови образу бажаного результату, здібності реалізувати задумане;
- реалізація можливостей, що відкриваються в певній діяльності;
- прийняття відповідального рішення про припинення дій;
- усвідомлена оцінка результату як особистісного новоутворення, що досягається завдяки власній активності.

Перетворення внутрішнього світу дорослої людини відповідно пов'язане з рядом категорій:

1) категорія потреб, детермінована рівнем духовності, людяності, розумності (знаходиться під впливом соціокультурних умов і внутрішніх норм, а також інтересів активності, мети, потреб);

2) категорія здібностей, зумовлена природними задатками (знаходиться під впливом соціокультурних умов і внутрішніх норм, а також інтересів, активності, мети, потреб);

3) категорія внутрішніх норм, пов'язана з інформованістю, правилами власних дій (залежить від стану потреб, рівня розвитку здібностей) [9, с. 30].

Розвиток цих категорій передбачає: гуманність (турботливе створення умов для зростання потреб і здібностей), цілісність (забезпечення навчання і розвитку), дієвість (активність і тренінговість).

Важливе значення при включенні дорослих в освітні процеси має адаптація. В першу чергу, це *психологічна адаптація*, заснована на перебудові стереотипу мисленнєвих дій особистості у виборі стратегії та

методів роботи. Психологічна адаптація спрямована на досягнення прогнозованого результату навчання. Для того, щоб успішно пройшла психологічна адаптація, дорослим слід навчитися керувати своїм емоційним і психологічним станом [43, с. 131]. Існує ряд факторів, що впливають на відношення дорослих до навчання [19]. Це, зокрема, мотивація навчальної діяльності дорослих, характер позиції дорослих у навчанні, вплив практичного досвіду дорослих на засвоєння знань.

1. Мотивація навчальної діяльності дорослих. Ціннісне ставлення дорослих до освіти залежить від їх життєвої позиції, зокрема від їх позиції щодо професійної діяльності. Саме ступінь задіяності особистості в діяльності, перш за все професійній, відіграє вирішальну роль у формуванні особистісного сенсу освіти дорослої людини.
2. Характер позиції дорослих у навчанні. Зацікавленість особистості у самостійному прийнятті рішень, цілеспрямованій організації навчальної роботи надає процесу навчання дорослих значення самоосвітньої діяльності. Самостійність дорослих передбачає свободу вибору змісту, організаційних форм, термінів навчання, активну участь у навчальному процесі [46].
3. Вплив практичного досвіду дорослих на засвоєння знань. Життєвий досвід дорослих позитивно впливає на якість знань, сприяє глибокому розумінню навчального матеріалу та підвищує його значущість.

Людина в усі періоди її життя здатна оволодівати новими знаннями, а у процесі трудової діяльності оволодівати новими і суміжними професіями. Ось чому для забезпечення таких можливостей необхідно враховувати аспекти (див. табл. 5), пов'язані з розвитком творчих здібностей особистості [24].

Таблиця 5.

Основні аспекти розвитку творчих здібностей дорослих

| № з/п | Назва аспекту | Зміст аспекту |
|-------|---------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. | Віковий | спрямований на діагностику задатків і здібностей особистості засобами андрагогіки та геронтології |
| 2. | Освітній | націлений на діагностику та розвиток знань і умінь в системі професійної та неперервної освіти |
| 3. | Професійний | пов'язаний з визначенням можливостей і результатів здійснення трудової діяльності через з'ясування профпридатності, психологічної готовності до певного виду праці та міри соціальної відповідальності за її процес і результати |
| 4. | Креативний | визначає рівень професіоналізму, потенціал його вдосконалення згідно з мірою майстерності та оцінки соціальної значущості інновацій, отриманих в процесі творчості |

| | | |
|----|--------------|-----------------------------------------------------------|
| 5. | Рефлексивний | забезпечує оптимальну взаємодію аспектів, зазначених вище |
|----|--------------|-----------------------------------------------------------|

З огляду на це, в межах експериментально-дослідної роботи на базі середньої вечірньої загальноосвітньої школи II-III ступенів м. Києва було здійснено діагностику самооцінки психічного стану [39] та мотивації професійної діяльності дорослих учнів [26]. У зв'язку зі специфікою експериментального навчального закладу обрана методика є надзвичайно актуальною, адже дорослих учнів, згідно нашого дослідження, можна умовно поділити на категорії (див.табл. 6).

Таблиця 6

**Категорії учнів у середній вечірній загальноосвітній школі
II-III ступенів м. Києва**

| № з/п | Категорії учнів | Клас | Кількість класів |
|--------------|-------------------------------------------------------|-------------|-------------------------|
| 1. | Учні ліцею “Політехнік” | 10-12 | 15 |
| 2. | Дорослі учні | 10 | 1 |
| | | 11 | 2 |
| 3. | Учні-ув'язнені, які перебувають у Лук'янівському СІЗО | 8 | 1 |
| | | 9 | 2 |
| | | 10 | 4 |
| | | 11 | 2 |

Також у діагностичній роботі можливе використання опитувальника Басса-Дарки. Опитувальник, розроблений А. Бассом і А. Дарки в 1957 р., призначений для діагностики агресивних і ворожих реакцій.

На думку авторів, під агресивністю можна розуміти властивість особистості, що характеризується наявністю деструктивних тенденцій, в основному в області суб'єктно-суб'єктних стосунків. Ймовірно, деструктивний компонент людської активності є необхідним у творчій діяльності, оскільки потреби індивідуального розвитку формують в людях здатність до усунення та руйнування перешкод, подолання того, що протидіє цьому процесу.

Агресивність має якісну та кількісну характеристики. Як і будь-яка властивість, вона має різну ступінь вираженості: від майже повної відсутності до її граничного розвитку. Кожна особистість повинна мати певну міру агресивності. Її відсутність призводить до пасивності, підпаданню під вплив, конформності. Її надмірний розвиток визначає портрет особистості, яка може стати конфліктною, нездібною на свідому кооперацію.

Сама по собі агресивність не робить суб'єкта свідомо небезпечним, оскільки, з одного боку, існуючий зв'язок між агресивністю й агресією не є

жорстким, а, з іншого, сам акт агресії може не мати свідомо небезпечних і несхвалюваних форм. У життєвій свідомості агресивність є синонімом “зловмисної активності”. Проте сама по собі деструктивна поведінка “зловмисності” не має, такою її робить мотив діяльності, ті цінності, заради досягнення і володіння якими активність розгортається.

Зовнішні практичні дії можуть бути схожі, але їх мотиваційні компоненти прямо протилежні.

Виходячи з цього, можна розділити агресивні прояви на два основні типи: перший – мотиваційна агресія, як самоцінність, другий – інструментальна, як засіб (маючи на увазі при цьому, що і та, і інша можуть проявлятися як під контролем свідомості, так і поза ним, і зв’язані з емоційними переживаннями (гнів, ворожість)).

При розробці діагностичного інструментарію, А. Басс також розділив поняття агресії і ворожості і визначив останню як реакцію, що розвиває негативні почуття і негативні оцінки людей і подій.

Створюючи свій опитувальник, що диференціює прояви агресії і ворожості, А. Басс і А. Дарки виділили наступні види реакцій:

1. Фізична агресія – використання фізичної сили проти іншої особистості.

2. Непряма агресія, обхідним шляхом спрямована на іншу особистість або ні на кого не спрямована.

3. Роздратування – готовність до прояву негативних почуттів при щонайменшому збудженні (запальність, грубість).

4. Негативізм – опозиційна манера в поведінці від пасивного опору до активної боротьби проти існуючих звичаїв і законів.

5. Образа – заздрість і ненависть до оточення за дійсні і вигадані дії.

6. Підозрілість – в діапазоні від недовіри та обережності по відношенню до людей, до переконання в тому, що інші люди планують і шкодять.

7. Вербальна агресія – вираження негативних почуттів як через форму (крик), так і через зміст словесних відповідей (прокляття, загрози).

8. Відчуття провини – виражає можливе переконання суб'єкта в тому, що він є поганою людиною, що чинить погано, а також каяття.

У контексті нашої експериментальної діяльності, ми використовували методику самооцінки психічного стану, тому скорочена назва цього психологічного тесту – САН. Тест складався з 30 запитань, на які піддослідні відповідали, вибравши бал, що відповідає певному прояву, в ступінчастій шкалі з показниками від 1 до 4.

Прояви, зазначені у тесті, відображають параметри самопочуття, загальної активності, настрою. Взаємозв'язок параметрів психічного стану з проявами наведено в таблиці 7.

Для отримання остаточних результатів тесту самооцінки психічного стану нами застосовано коефіцієнт K_{x2} , що дало можливість отримати градації по чотирьох станах: 20 - 34, 35 - 49, 50 - 64, 65 - 80.

Таблиця 7.

Взаємозв'язок параметрів психічного стану та їх проявів

| Параметри | № оцінок |
|---------------------|--------------------------------------|
| Самопочуття | 1, 2, 7, 8, 13, 14, 19, 20, 25, 26 |
| Загальна активність | 3, 4, 9, 10, 15, 16, 21, 22, 27, 28 |
| Настрій | 5, 6, 11, 12, 17, 18, 23, 24, 29, 30 |

Умовно ці показники можуть бути віднесені до ситуативних проявів відповідно: в інтервалі від 20 до 34 одиниць до меланхолії, в інтервалі від 35 до 49 одиниць до флегматії, в інтервалі від 50 до 64 одиниць до сангвінії, в інтервалі від 65 до 80 одиниць до холерії. Згідно отриманих результатів переважання ситуативних проявів меланхолії спостерігається – у 23 % учнів, ситуативних проявів флегматії – у 10 % учнів, ситуативних проявів сангвінії – у 25 % учнів, ситуативних проявів холерії – у 42 % учнів.

Психічний стан особистості значною мірою впливає на вираженість у неї мотивації професійної діяльності. Методика мотивації професійної діяльності була розроблена К. Замфір, в даному випадку представлена в модифікації А. Реана. В основу покладена концепція про внутрішню і зовнішню мотивацію. Про внутрішню мотивацію йдеться у тому випадку, коли діяльність сама по собі як така має значення для особистості.

Якщо ж в основі мотивації професійної діяльності лежить прагнення до задоволення будь-яких інших потреб, наприклад таких, як соціальний статус, престижність, зарплата і т. ін., то в даному випадку слід говорити про зовнішню мотивацію.

Зовнішні мотиви у свою чергу також розділяються на зовнішні позитивні і зовнішні негативні. Зовнішні позитивні мотиви, звичайно ж, ефективніші і бажаніші у будь-якому ракурсі, чим зовнішні негативні мотиви.

Піддослідні за п'ятибальною шкалою оцінювали зазначені нижче мотиви професійної діяльності по співвідношенню їх значущості, де 1 свідчить про відсутність такого мотиву, 2 – малозначущість цього мотиву, 3 – вагомість мотиву помітна, але вона не виступає вирішальним чинником, 4 – мотив досить значущий, 5 – мотив дуже значущий і вирішальний. Зміст тесту наведено в таблиці 8.

Таблиця 8.

Зміст тесту мотивації професійної діяльності

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|----------------------------------------------------------|----------------------|-----------------|--------------------------------|---------------|--------------------|
| Мотив | Дуже незначною мірою | Незначною мірою | Невеликою, але й немалою мірою | Більшою мірою | Дуже великою мірою |
| 1. Грошовий заробіток | | | | | |
| 2. Прагнення до просування по службі | | | | | |
| 3. Прагнення уникнути критики з боку керівника або колег | | | | | |
| 4. Прагнення уникнути можливих покарань або | | | | | |

| | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| неприємностей | | | | | |
| 5. Потреба в досягненні соціального престижу та поваги з боку інших | | | | | |
| 6. Задоволення від самого процесу і результату роботи | | | | | |
| 7. Можливість якнайповнішої самореалізації саме в цій діяльності | | | | | |

За результатами тестування нами визначено показники внутрішньої мотивації (ВМ), зовнішньої позитивної (ЗПМ), зовнішньої негативної мотивації (ЗНМ) згідно наступних ключів до тесту:

$$ВМ = (6+7)/2$$

$$ЗПМ = (1\ 2\ 5)/3$$

$$ЗНМ = (3\ 4)/2$$

На підставі отриманих результатів формується мотиваційний комплекс особистості – співвідношення між собою трьох видів мотивації: ВМ, ЗПМ і ЗНМ. До найкращих, оптимальніших, мотиваційних комплексів слід відносити наступні два типи поєднань: ВМ > ЗПМ > ЗНМ; ВМ = ЗПМ > ЗНМ. Найгіршим мотиваційним комплексом є тип ЗНМ > ЗПМ > ВМ. Так, згідно дослідженню, мотиваційний комплекс типу ВМ > ЗПМ > ЗНМ мають 25 % учнів, мотиваційний комплекс типу ВМ = ЗПМ > ЗНМ – 56 % учнів, мотиваційний комплекс типу ЗНМ > ЗПМ > ВМ 21 % учнів.

Будь-які інші поєднання є проміжними з точки зору їх ефективності. При інтерпретації слід враховувати не лише мотиваційне співвідношення, але і показники окремих видів мотивації. Наприклад, не можна два нижчеприведені мотиваційні комплекси вважати абсолютно однаковими (див. табл. 9).

Таблиця 9.

Співвідношення мотиваційних комплексів

| ВМ | ЗПМ | ЗНМ |
|-----------|------------|------------|
| 1 | 2 | 5 |
| 2 | 3 | 4 |

Вони відносяться до одного і тому ж неоптимального типу: ЗНМ > ЗПМ > ВМ. Проте видно, що в першому випадку мотиваційний комплекс особистості значно негативніший, ніж в другому. У другому випадку в порівнянні з першим, має місце зниження показника зовнішньої негативної мотивації і підвищення показників зовнішньої позитивної і внутрішньої мотивації.

Задоволеність обраною професією тим вища, чим оптимальніший мотиваційний комплекс: високий рівень внутрішньої та зовнішньої позитивної мотивації; низька – високий рівень зовнішньої негативної мотивації.

Враховуючи зазначене вище, важливу роль в освіті дорослих відіграє самоосвіта. Численними дослідженнями встановлено, що ефективність і результативність процесу самоосвіти особистості суттєво залежать від рівня

розвитку спеціальних особистісних якостей, від засвоєння знань, умінь здійснювати самоосвіту. Тому в педагогіці поставлені і вирішуються питання ефективності навчання, цілеспрямованого формування готовності до самовиховання і самоосвіти (Ю. Бабанський, А. Громцева, В. Ільїн, Н. Половнікова, Л. Рувинський, А. Усова, Т. Шамова та ін.).

Самоосвіта дорослих залежить від багатьох факторів, а саме: від досягнутого рівня освіти, ступеню оволодіння професією і професійною майстерністю, основами професіоналізму, прояву пізнавальних і професійних інтересів, єдності загальної і спеціальної освіти.

Тому слід враховувати, зокрема, необхідність формування умінь особистості здійснювати самоконтроль результатів своєї діяльності. Тобто кожний перехід до вирішення завдань із “зони найближчого розвитку” обґрунтовується вирішенням “поточних” завдань освіти, тобто фактичним рівнем сформованості відповідних властивостей особистості.

Головне завдання самоосвіти – самостійний розвиток і вдосконалення особистості для максимальної підготовки її до життя; формування особистості, здатної не тільки пізнавати оточуюче середовище, але й цілеспрямовано змінювати його на краще. Відповідно самоосвіта пов’язана з проявом значних вольових зусиль, високим ступенем свідомості й організованості, ухваленням внутрішньої відповідальності за своє самовдосконалення. Знання, набуті шляхом самоосвіти, міцно зберігаються в пам’яті та продуктивно реалізуються.

Основу самоосвіти складають прийоми діяльності, установки, якості, вміння:

- ставити цілі, визначати засоби і способи їх досягнення, розуміти сенс поставленого завдання, аналізувати і оцінювати власну діяльність;
- бути сприйнятливим до навколишньої дійсності, критичним і самокритичним в оцінці власних дій і вчинків;
- здійснювати свідомий вибір і нести за нього відповідальність;
- використовувати і напрацьовувати нові прийоми внутрішнього стимулювання самоосвітньої діяльності;
- розширювати особисті освітні інтереси та потреби.

Проте справжня самоосвіта неможлива без добре сформованої культури розумової праці – системи раціональних способів розумової діяльності, що складається перш за все з процесів прийому, засвоєння, переробки та передачі знань. Для цього необхідний достатньо високий рівень розвитку сприйняття, уваги, уяви, пам’яті, мислення, креативності. Тому формування культури самоосвіти неможливе без розвитку пізнавальних, творчих здібностей.

Якщо в педагогічному процесі здійснюється цілеспрямований розвиток потреби дорослої особистості у самоосвіті, то у неї зростають потреби у нових знаннях, у поліпшенні особистісних якостей, підвищується рівень сформованості знань з навчальних предметів, вмінь працювати з джерелами інформації, удосконалюються організаційно-управлінські вміння.

Незважаючи на те, що метою сучасного навчання відповідно до освітніх стандартів є не тільки засвоєння навчальних дисциплін, але й розвиток здібності до самоосвіти, саморозвитку, рефлексії, до розширення і ускладнення індивідуальних інтелектуальних ресурсів особистості, дослідження в даному напрямі є несистематичними.

Тому в межах експериментальної роботи нами розроблено спецкурс “Психологічні засади самоосвіти дорослих” для вчителів, які працюють з дорослими учнями.

Предметом вивчення спецкурсу є закономірності процесів і явищ, правила та норми, способи дій, прийоми й методи, необхідні для забезпечення психологічних основ самоосвіти дорослих учнів.

Метою спецкурсу є вироблення у дорослих учнів культури самоосвіти.

Основні завдання спецкурсу:

- формування адекватного уявлення у дорослих учнів про свій особистісний потенціал на основі знань закономірностей психічних процесів, самопізнання і самодіагностики;
- озброєння стратегією і правилами усвідомленого вибору та виховання відчуття відповідальності, яку повинна нести людина за свій вибір;
- формування уявлення про самоосвіту як умову життєвого успіху.

Основне завдання спецкурсу – сприяти:

- ✓ стимулюванню навчально-пізнавальної мотивації на основі: організації мотиваційного середовища, гуманних відносин між учителем і тим, хто навчається; формування мотивації досягнення; вироблення умінь оцінювати власні досягнення, намічати цілі діяльності і слідувати наміченому плану; виховання самостійності, організованості і т.ін.;
- розвитку пізнавальних і творчих здібностей за допомогою: використання потенційних можливостей дорослих учнів; роз’яснення їм суті пізнавальних, творчих процесів, психологічних закономірностей і механізмів їх розвитку; організації якісного засвоєння конкретних дій і вироблення умінь їх практичного використання;
- вдосконаленню операцій і якостей мислення;
- справжньому засвоєнню прийомів і методів інтелектуальної та практичної діяльності, методів пізнання;
- виробленню навичок самостійної навчальної роботи;
- формуванню всіх компонентів саморегуляції.

Програма спецкурсу “Психологічні засади самоосвіти дорослих” складається з двох модулів.

Модуль I

Формування уявлення про цінності, навички самонавчання

Тема 1. Роль самоосвіти в розвитку особистості.

1. Система цінностей в житті людини. Вищі цінності. Загальнолюдські цінності. Самоосвіта як цінність.
2. Самонавчання, самоосвіта і самовиховання як основні внутрішні чинники розвитку особистості.
3. Самоосвіта як спосіб життя. Компоненти самоосвіти. Культура самоосвіти як рівень розвитку всіх компонентів самоосвіти.
4. Готовність до самоосвіти та її компоненти. Етапи самоосвіти. Самонавчання як початковий етап самоосвіти.
5. Планування, організація, принципи та умови успішного здійснення самонавчання і самоосвіти. Способи формування готовності до самоосвіти та культури самоосвіти.

6. Навчання та його види. Загальне та спеціальне навчання. Причини неуспішності в навчанні.
7. Пізнавальна активність та пізнавальна самостійність як підґрунтя успішного навчання і самоосвіти.

Тема 2. Інтереси та навчально-пізнавальна мотивація.

1. Пізнавальна потреба та пізнавальна активність. Потреба в самоосвіті як необхідна якість розвиненої особистості, необхідний елемент її духовного життя.
2. Мотив як стійка внутрішня психологічна причина поведінки людини. Єдність мотивів і дій. Мотиви, що стимулюють до навчання.
3. Мотивація як сукупність стійких мотивів, що визначають зміст, спрямованість і характер діяльності особистості. Стимулююча, регулююча, підтримуюча і спрямовуюча функції мотивації.
4. Компоненти мотивації. Критерії прояву мотивації. Осмислення й аналіз мотивів. Роль рефлексії у формуванні мотивації.
5. Мотивація самопізнання, саморозвитку, самонавчання та самоосвіти, самовизначення. Пізнавальна мотивація як мотивація, що визначає установку на пізнання, продовження освіти, на самоосвіту. Навчальна мотивація як мотивація, що визначає установку на повноцінне засвоєння знань, способів дій, вироблення необхідних умінь і навиків.
6. Психологічна готовність до навчання як найважливіша умова успішності у навчанні. Формування пізнавальних мотивів і усвідомленого відношення до навчальної діяльності як головна умова підвищення ефективності навчання.
7. Способи формування позитивної навчально-пізнавальної мотивації: усвідомлення, оцінка і аналіз власних дій; вироблення упевненості в собі і відповідальності за власні дії; пошук раціонального вирішення завдань, проблем і т.ін.
8. Мотивація досягнення. Оцінка власних досягнень. Мотив уникнення невдачі як установка, протилежна мотивації досягнення. Зв'язок мотивації з якостями особистості, яка навчається, уявою і мисленням. Роль мотивації в житті, навчанні та самоосвіті.

Тема 3. Наукова організація навчальної діяльності.

1. Поняття діяльності як сукупності дій, що підлягають загальному задуму. Дії як елементи діяльності, спрямовані на досягнення конкретних проміжних цілей. Операція як одиниця дії, специфічна людська форма відношення до навколишнього світу.
2. Суб'єкт і об'єкт діяльності. Предмет діяльності. Структура діяльності: мотив, мета (зовнішня, внутрішня), зміст як сукупність етапів діяльності, форми реалізації змісту, методи і засоби досягнення мети, результат, аналіз результату. Творча і виконавська діяльність, її мотиви.
3. Види діяльності: праця, навчання, гра. Пізнання як діяльність. Пізнавальні дії. Зовнішні і внутрішні пізнавальні дії. Мета, завдання, структура самонавчання та самоосвіти.
4. Навчальна діяльність. Загальна структура навчальної діяльності: пізнавальна потреба; навчальні мотиви; навчальні дії, операції; продукт навчальної діяльності.
5. Предмет навчальної діяльності як система узагальнених способів дій. Засоби, способи і прийоми навчальної діяльності. Види прийомів

наївчальної діяльності. Навчальні дії та їх види. Співвідношення навчальних дій і пізнавальної діяльності.

6. Правила наукової організації навчальної діяльності. Прийоми управління власною навчальною діяльністю: цілепокладання, планування, організація, контроль і самоконтроль, самооцінка та самоаналіз розумових дій.
7. Самостійна навчальна робота та її структурні компоненти. Принципи, прийоми і зміст самостійної навчальної роботи. Форми організації та способи оптимізації самостійної навчальної роботи. Пізнавальна активність і пізнавальна самостійність як необхідні умови успішності самостійної навчальної роботи.

Тема 4. Основи, принципи та методи самоосвіти.

1. Знання, уміння, навички як психічні утворення. Співвідношення понять: знання, спосіб дії (діяльності), уміння, навички. Види знань та їх взаємозв'язок. Спосіб дії (діяльності) як процесуальне знання перетворення предмету дії (діяльності).
2. Розумова діяльність. Складові розумової діяльності: процеси прийому, засвоєння, переробки та передачі знань. Культура розумової праці як система раціональних способів розумової діяльності. Розвиток сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, мови як найважливіша умова формування культури розумової праці. Висока культура розумової праці як основа успішності навчання, самонавчання, самоосвіти, самовизначення і життєдіяльності.
3. Основні показники культури розумової праці: уміння ефективно сприймати, розуміти та переробляти інформацію, застосовувати різні способи її кодування (переклад з однієї знакової системи в іншу), повноцінно та продуктивно засвоювати інформацію.
4. Завдання ефективності засвоєння знань як центральне завдання навчання, самонавчання і самоосвіти. Суперечність між можливістю засвоєння певного обсягу знань і його випереджаючим зростанням. Засвоєння знань і умінь як складна інтелектуальна діяльність, що включає всі пізнавальні процеси.
5. Види, етапи та рівні засвоєння знань. Компоненти засвоєння. Правила засвоєння знань. Сукупність засвоєних знань, способи і прийоми розумової діяльності як основні компоненти розумового розвитку особистості. Способи оптимізації засвоєння знань.
6. Пізнавальна активність, пізнавальна самостійність, терпіння і працьовитість як основні характеристики самонавчання та самоосвіти. Воля і працьовитість як базові якості особистості, складові уміння вчитися і переучуватися.
7. Працьовитість як якість особистості, що свідчить про її позитивне відношення до трудової діяльності. Завдання формування працьовитості як одне з головних завдань самоудосконалення особистості. Критерії прояву працьовитості: сумлінність у праці, наполегливість у подоланні труднощів, творче відношення до праці.
8. Зміст самоосвіти. Принципи самоосвіти. Гармонія розуму і відчуттів як принцип самоосвіти. Форми і засоби самоосвіти. Методи самоосвіти як способи самостійного придбання знань, умінь, навичок, розвитку здібностей.

Питання для самостійної роботи:

- Особливості самостійної навчально-пізнавальної діяльності.
- Способи формування навчально-пізнавальної мотивації.
- Способи кодування інформації.
- Роль спілкування в навчанні та самоосвіті.
- Самоосвіта як умова раціонального здійснення життя.
- Шляхи здійснення бібліографічного пошуку інформації.
- Способи формування навичок самоосвіти.
- Розвиток здібностей для здійснення неперервної самоосвіти.

Теми рефератів:

- Види навчальної літератури та технологія її вивчення.
- Практичне і теоретичне використання в навчанні універсальних прийомів і методів пізнавальної діяльності.
- Самонавчання на лекційних, семінарських і практичних заняттях.
- Самонавчання: мета, завдання, структура, етапи, принципи, методи, умови успішного здійснення. Його місце в самоосвіті.
- Стратегії розуміння інформації, способи оптимізації процесу розуміння.
- Умови повноцінного засвоєння знань. Способи оптимізації засвоєння.
- Чинники, що перешкоджають і сприяють посиленню мотивації навчання.

Модуль II

Розвиток пізнавальних і творчих здібностей, вдосконалення навчально-пізнавальних знань і умінь

Тема 1. Здібності, інтелект, пізнавальні процеси та здібності; їх роль в навчанні, самоосвіті та самовизначенні.

1. Здібності як психічна властивість особистості. Здібності та задатки. Види здібностей. Роль індивідуальності в житті та навчанні. Умови і способи розвитку здібностей.
2. Інтелект як психічна властивість особистості. Способи розвитку інтелекту. Зв'язок інтелекту з навчанням. Інтелект як основа успішності в навчанні, самоосвіті та саморозвитку. Основні компоненти розумового розвитку особистості: знаннявий (система засвоєних знань) і процесуальний (способи та прийоми розумової діяльності).
3. Розвиток інтелекту як умова ефективності навчально-пізнавальної діяльності. Умови і способи розвитку інтелекту.
4. Суть і види психічних процесів. Пізнавальні психічні процеси: відчуття, сприйняття, уявлення, увага, уява, пам'ять, мислення. Емоційно-вольові психічні процеси. Взаємозв'язок пізнавальних і емоційно-вольових процесів. Пізнавальні процеси і пізнавальні здібності.
5. Пізнавальні здібності як різновид інтелектуальних здібностей. Розвиток пізнавальних здібностей як основа формування раціональних прийомів розумової праці, загальнонавчальних умінь. Умови і способи розвитку пізнавальних здібностей.
6. Роль інтелектуальних здібностей, зокрема пізнавальних, у навчанні, самоосвіті.

Тема 2. Сприйняття і способи усвідомленого сприйняття.

1. Відчуття і сприйняття як джерела пізнання. Сприйняття як пізнавальний процес. Суть сприйняття. Сприйняття як основа пізнавальної діяльності, як процес прийому і переробки інформації. Види сприйняття.
 2. Властивості сприйняття: цілісність, наочність, свідомість, узагальненість, константна, вибірковість. Обсяг, швидкість, точність, повнота, надійність сприйняття – показники рівня розвитку здібностей сприйняття. Сприйняття величини, форми і кольору предметів. Сприйняття часу, простору і руху.
 3. Спостереження як вища стадія розвитку сприйняття. Спостереження як метод пізнання. Спостереження як єдність сприйняття і мислення. Зв'язок сприйняття з психічними процесами.
 4. Установка як важливий регулятор сприйняття, як готовність до сприйняття потрібного матеріалу. Позитивна і негативна ролі установки. Мотивація як важлива характеристика сприйняття. Роль інтересу в сприйнятті. Вивчення особливостей власного сприйняття як основний спосіб управління сприйняттям при плануванні й організації діяльності. Зв'язок сприйняття з властивостями особистості.
 5. Роль спілкування та спільної діяльності при сприйнятті навчального матеріалу. Роль мислення в сприйнятті. Правила усвідомленого сприйняття, основні принципи раціонального сприйняття інформації.
 6. Чинники підвищення ефективності сприйняття. Роль сприйняття в пізнанні, навчанні, самоосвіті. Умови і способи розвитку сприйняття.
- Тема 3. Увага і способи самоорганізації уваги.*

1. Увага як пізнавальний процес. Умови виникнення уваги. Об'єкти уваги. Відношення до об'єкту пізнання.
2. Увага як необхідна умова успішного здійснення будь-якої практичної діяльності людини. Функції уваги. Аналіз потоку інформації як основна функція уваги. Види уваги: мимовільна, довільна. Властивості уваги: стійкість, перемикання, розподіл, обсяг. Уважність як якість особистості.
3. Роль емоцій, настрою в розвитку здатності бути уважним. Мотивація як важлива характеристика уваги. Інтерес як ефективна спонука уваги. Чинники виникнення інтересу: оптимальне співвідношення відомого і невідомого, старого і нового і т.ін.
4. Зв'язок уваги з психічними процесами. Неуважність як поверхнева увага. Шляхи подолання неуважності. Цільова спрямованість діяльності, організація діяльності та увага. Самоорганізація особистості та увага.
5. Вивчення особливостей власної уваги як основний спосіб управління увагою. Увага як умова ефективності навчально-пізнавальної діяльності особистості. Умови, необхідні для тривалої підтримки уваги. Способи посилення уваги в процесі будь-яких видів навчальної роботи.
6. Чинники ослаблення уваги. Правила самоорганізації уваги. Роль уваги в пізнанні, навчанні і самоосвіті. Умови та способи розвитку уваги.

Тема 4. Уявлення й уява.

1. Уявлення як пізнавальний процес. Поняття образу. Наочність образу. Уявлення як вторинний образ, як процес віддзеркалення навколишньої дійсності у формі наочних образів. Суб'єктивність вторинних образів.

2. Уявлення як проміжна ланка між сприйняттям і теоретичним мисленням, як основа формування понять, основа знань. Особливості просторових уявлень. Зв'язок уявлення з іншими психічними процесами. Зв'язок уявлення з досвідом людини та якостями особистості.
3. Уява як процес створення образу предмету чи ситуації. Уява як процес формування уявлення про предмети. Образ як основна оперативна одиниця уяви. Операція образами.
4. Види уяви. Довільна (активна) і мимовільна (пасивна) уява. Відтворююча уява (створення образу предмету по його опису) і творча уява (створення нових образів, що вимагають відбору матеріалу відповідно до задуму). Емоційна, образна і словесно-логічна уява.
5. Функції уяви. Форми виразу уяви. Індивідуально-типологічні особливості уяви. Мотивація й уява. Образи уявлення та уяви як засіб здійснення процесу регуляції діяльності особистості.
6. Уява й емоції. Зв'язок уяви зі сприйняттям, пам'яттю, мисленням. Роль уяви в пізнанні, навчанні.
7. Індивідуальні особливості уявлення й уяви. Роль уявлення й уяви в творчості. Прийоми організації уявлення й уяви та застосування їх на практиці. Значення уявлення й уяви для самоосвіти. Чинники, що перешкоджають прояву уяви. Умови і способи розвитку уявлення й уяви.

Тема 5. Пам'ять, способи смислового запам'ятовування, закони пам'яті, правила збереження знань і відтворення.

1. Пам'ять як пізнавальний процес. Пам'ять як основна властивість особистості. Пам'ять як умова формування уявлень. Роль пам'яті в пізнанні.
2. Види пам'яті. Довільна та мимовільна пам'ять. Механічна та смислова пам'ять. Короткочасна та довготривала пам'ять. Рухова, емоційна, наочно-образна, словесно-логічна пам'ять. Оперативна пам'ять.
3. Процеси пам'яті: запам'ятовування, збереження, відтворення. Запам'ятовування як один з етапів процесу засвоєння.
4. Властивості пам'яті: обсяг, міцність, точність, організованість. Вибірковість, точність, повнота запам'ятовування та відтворення матеріалу як основні показники рівня розвитку пам'яті.
5. Мнемічні операції як способи ефективного запам'ятовування інформації. Асоціації як основа роботи пам'яті. Види асоціацій.
6. Зв'язок пам'яті з іншими психічними процесами. Роль емоцій у процесі запам'ятовування. Роль установки на запам'ятовування. Роль процесів запам'ятовування, збереження та відтворення інформації в пізнанні, навчанні та самоосвіті. Найважливіші закономірності запам'ятовування. Прийоми смислового запам'ятовування.
7. Закони пам'яті. Правила збереження знань. Основні принципи роботи пам'яті. Основні способи заучування. Умови і способи розвитку пам'яті.

Тема 6. Творчі процеси та здібності, їх роль у житті, навчанні, самоосвіті та самовизначенні.

1. Творчість як процес створення нового та неповторного. Результат творчості. Творча діяльність та її компоненти. Психологічні складові творчої діяльності: гнучкість розуму, систематичність і послідовність

- мислення, готовність до ризику та відповідальності за ухвалене рішення.
2. Гнучкість розуму як здатність виділення істотних ознак з множини випадкових. Систематичність і послідовність мислення як властивості мислення, що дозволяють всі ідеї зводити в певну систему і послідовно їх аналізувати.
 3. Засвоєння інформації як творча діяльність. Навчання як творча діяльність. Самоосвіта як творча діяльність. Творчість і дослідження. Творчість і відкриття. Відкриття (винахід) як результат подолання суперечностей. Процеси творчості: фантазування, пошук і розуміння закономірностей, вирішення складних проблемних ситуацій.
 4. Фантазування як процес поєднання деталей різних образів, створення нових фантастичних об'єктів чи явищ. Психологічні якості як основа фантазування.
 5. Творчі здібності як різновид інтелектуальних здібностей. Креативність як здатність, що відображає творчі досягнення особистості, як здібність до конструктивного, нестандартного мислення і поведінки. Істотні ознаки креативності. Чинники креативності. Види інтелектуальних здібностей, що виражають креативність. Характеристики креативності.
 6. Творча активність і самостійність мислення як необхідна умова здійснення творчої діяльності. Умови реалізації творчих здібностей. Роль процесів творчості і творчих здібностей в пізнанні, навчанні, самоосвіті. Умови та способи розвитку творчих здібностей.

Питання для самостійної роботи:

- Взаємозв'язок здібностей, обдарованості, таланту.
- Закономірності процесу сприймання у навчальній діяльності.
- Особливості зорової пам'яті та уявлень в особистості.
- Індивідуальні особливості мислення особистості.
- Уява у навчальній і професійній творчості.
- Поняття мотиву і мотивації.
- Психологічні теорії мотивації.
- Мотивація досягнення успіхів та уникання невдач.
- Мотивація досягнення і тривожність.
- Самооцінка і рівень домагань як фактори мотивації.
- Поняття техніки та прийомів спілкування.
- Сучасні методи навчання у вищій школі.

Теми рефератів:

- Універсальна обдарованість і конкретні здібності.
- Розвиток творчих здібностей особистості.
- Особливості розвитку уваги у процесі творчості.
- Види, індивідуальні відмінності та особливості пам'яті.
- Уява та індивідуальна творчість.
- Природа та специфіка фантазії.
- Роль психомоторики у творчій діяльності.
- Ідеалізація у творчості.
- Загальна природа творчого процесу.
- Оптимізація творчого процесу.

Узагальнюючи все вищезазначене, необхідно підкреслити, що на сучасному етапі актуальним є питання компетентної реалізації освіти дорослих. Проте психологічні й методологічні аспекти навчання дорослих розроблені недостатньо.

Проблеми навчання дорослих: соціальний контекст. Специфіка навчання дорослих з соціальної точки зору полягає в моделюванні цього процесу з метою досягнення його результативності, пристосування його не тільки до потреб суспільства, але і до індивідуальних запитів особистості. Розвиток її пізнавальної активності неможливий без використання сучасних підходів до моделювання навчання дорослих.

У дослідженнях сучасних науковців Л. Анциферової, С. Григор'єва, С. Змеєва, Д. Константиновського, Р. Коулі, Д. Нолла, М. Ноулза, К. Роджерса, М. Удальцової навчання дорослих аналізується як особливий вид діяльності, як фактор, що посилює диференціацію та соціальну мобільність у суспільстві.

Відповідно доросла людина, навчаючись, використовує знання з тих галузей, які потрібні їй для самореалізації. Лише у цьому випадку відбувається збагачення інтелектуального потенціалу й емоційно-вольової сфери, яке призводить до якісних змін, що дозволяють людині по-новому поглянути на себе і навколишній світ.

Тому важливе значення мають соціальні умови та підходи [14], що підвищують дидактичний потенціал освіти дорослих (див. табл. 10).

Отже, розглядаючи психологію освіти дорослих у соціальному аспекті, треба, в першу чергу, враховувати, що окремий носій психічних властивостей виступає не сам по собі, як носій загальних абстрактних або, навпаки, унікальних, неповторних психічних властивостей, а як представник певної соціальної групи – вікової, національної, етичної, професійної, економічної, політичної і т. ін.

Поява і посилення наряду з шкільними традиційними формами нових, альтернативних форм набуття знань не слід вважати тимчасовим явищем, що свідчить про кризу освітньої системи. Хоча криза дійсно існує, слід розуміти, що ці нові форми є вираженням становлення неперервної освіти, що припускає множинність і альтернативність форм освіти.

Таблиця 10.

**Соціальні умови та підходи, що підвищують
дидактичний потенціал освіти дорослих**

| № з/п | Соціальні умови та підходи |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------|
| 1. | Мотивація навчання |
| 2. | Освіта як сфера соціального життя |
| 3. | Індивідуалізація освіти дорослих |
| 4. | Варіативний характер освіти дорослих |
| 5. | Відповідність змісту освітніх програм потребам розвитку новітніх технологій |
| 6. | Гнучкість освітніх програм, що забезпечують індивідуалізацію навчання і |

| | |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | оперативну переорієнтацію в професійній діяльності |
| 7. | Розробка та впровадження спеціальних тренінгів (алгоритмів) по опрацюванню цілей, завдань, прогнозів компетентних рішень у професійній діяльності індивіда (ситуативне навчання) |
| 8. | Наявність у різноманітних освітніх програмах спеціальних освітніх блоків соціально-психологічних знань, що сприяють адаптації слухачів до сучасних соціальних явищ |

У зв'язку з цим одним з основних завдань психології освіти є виявлення і вивчення форм “непедагогічної” освіти, при яких рух освітньої інформації втрачає односторонній, односпрямований характер (тобто, учитель відсутній; учень безумовно має пізнавальну або освітню потребу та стає єдиним суб'єктом процесу освіти; сам визначає, яка інформація йому потрібна і як її отримати). Саме від учня залежить систематизація, упорядковування знань, встановлення істинності й усунення суперечності.

Перехід до неперервної освіти означає, що відбувається не лише відмова від “кінцевої” освіти, при якій засвоєні готові знання використовуються усе подальше життя, але і відмова від переконання, що існують готові знання, які необхідно лише засвоїти. Адже готові знання застарівають і будь-яке знання носить умовний характер. Крім того, освіта – це не стільки засвоєння готових знань, скільки навчання способам пошуку інформації та її обробки з метою отримання нових знань згідно з потребами, що виникають.

Таким чином, з точки зору психології освіти, сфера освіти є полем взаємодії двох основних форм навчання, кожна з яких має свої принципи і методи: педагогічної та непедагогічної (див. табл. 11). Слід мати на увазі, що йдеться про виробничу, військову, сімейну педагогіку і т. ін.

Таблиця 11.

Основні відмінності педагогічного та непедагогічного навчання

| Характеристики навчання | Форма навчання | |
|--------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|
| | Педагогічна | Непедагогічна |
| 1. Мета навчання | Передача знань | Вирішення конкретного завдання |
| 2. Зміст | Знання | Інформація |
| 3. Форми спілкування | Навчання | Обмін інформацією |
| 4. Ініціатор | Педагог | Учень |
| 5. Характер відносин учасників | Домінування | Змінне домінування чи рівність |
| 6. Обучаючий | Спеціаліст, професійний педагог | Будь-який носій інформації |

Концепція неперервної освіти, що розглядає освіту як процес, який триває впродовж усього життя людини, аналізує передусім проблему: в якій

формі повинна здійснюватися неперервна освіта, чи не вигадка вона, чи не виліється вона в “поновлюване навчання або нудне довічне навчання за аудиторними столами” [12].

Це означало б поширення педагогічної форми освіти на все життя людини і на усі сфери життєдіяльності суспільства. Навряд чи це можливо і, тим більше, необхідно. Ще менш ймовірно, що педагогічні форми освіти будуть повністю витіснені формами непедагогічного навчання, наприклад в результаті розвитку технічних засобів та інформаційних систем, що дозволяють користувачеві самостійно знаходити інформацію з будь-якого питання, що цікавить його, не прибігаючи до допомоги посередника, яким є педагог, викладач.

Вирішення проблеми в аспекті психології освіти припускає не ігнорування однієї форми освіти (педагогічної) за рахунок іншої (непедагогічної), але вивчення умов найбільш ефективного використання кожної з них або обох форм одночасно, залежно від віку людини, її психологічних характеристик, особливості галузі знання, технічних можливостей навчання, завдання, що вирішується, цілей навчання, рівня початкової підготовки особистості, характеру її мотивації [48].

Відповідно соціально-рольова освіта дорослих, яка сприяє самовизначенню людини в різних сферах діяльності, покликана дати можливість людині придбати або вдосконалити її професійні знання, уміння, навички, необхідні у сфері виробничого життя; знання, уміння, навички і якості, необхідні їй у суспільному (колективному) і сімейному (особистому) житті. Це пов'язано з навчанням дорослої людини в галузі філософії, соціології, психології, педагогіки, андрагогіки, медицини, права, економіки. Особливостями змісту всіх напрямів освіти дорослих, крім загальної середньої й професійної, є функціональна залежність її від потреб конкретної особистості й відсутність твердої її прив'язки до традиційних рівнів освіти (початкова, середня, вища) [44].

У цьому розумінні будь-яка соціальна дія, будь-яка форма або спосіб поведінки, що здійснюються вперше, усе, що сприяє накопиченню знань про світ, способи поведінки в ньому, пов'язані зі становленням особистості, її визначенням.

Соціально-психологічні аспекти освіти засуджених ув'язнених у кримінально-виконавчій системі України. Вітчизняний досвід та міжнародна практика свідчать, що саме освіта є найважливішою сферою людської діяльності, тим соціальним інститутом, через який передаються і реалізуються базові культурні цінності та цілі розвитку суспільства. Людина, яка не має знань з основ науки, техніки, суспільства, не дбає про набуття професійних навичок, не має зв'язків з відкритим суспільством, швидко підпадає під вплив негативно спрямованих та збочених осіб. Низький освітній рівень в сучасній Україні є одним із головних чинників криміналізації в суспільстві. Серед засуджених, які відбувають покарання у місцях позбавлення волі, більше 22 тисяч осіб не мають повної загальної освіти, при цьому більше тисячі осіб не мають початкової освіти та майже 200 є неписьменними.

Такі факти свідчать про моральну деградацію великої кількості українців, зокрема, якщо брати до уваги історичний факт щодо відсутності тюрем в Україні аж до другої половини XVIII століття. Саме з того часу в

Україні з'явилися тюрми класичного європейського зразка. Проте їх було небагато, і вони виконували в основному функції слідчих ізоляторів.

Система виправно-трудових таборів ("гулагівського" типу) на території України також була відсутня. Виправно-трудові колонії з'явилися лише після Великої вітчизняної війни і утворювалися за індустріальним принципом, в основному на Сході України [13].

На сучасному етапі головним завданням кримінально-виконавчої системи України є виправлення засуджених, відповідно їх подальше повернення в соціум як людей, здатних повноцінно існувати без стороннього контролю. Тому одним із важливих аспектів у пенітенціарній системі є набуття освіти дорослими ув'язненими. Адже європейськими пенітенціарними правилами передбачено, що кожна пенітенціарна установа мусить прагнути надати всім ув'язненим доступ до освітніх програм, які повинні бути максимально всебічними та відповідати індивідуальним потребам ув'язнених та їхнім прагненням [31].

Сьогодні, в основному, для реалізації цієї мети застосовують проведення загальноосвітніх і професійних курсів, виховних програм, просвітницьких лекцій. Тобто мова йде про неформальну та позаформальну освіту. У контексті формальної освіти, на високому рівні реалізується питання набуття дорослими ув'язненими загальної та професійної освіти.

Згідно Кримінально-виконавчого кодексу України, Державним департаментом України з питань виконання покарань спільно з Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України забезпечено функціонування загальноосвітніх навчальних закладів при установах виконання покарань та слідчих ізоляторах. Загальноосвітнім навчанням охоплено три категорії громадян, які перебувають у зазначених установах:

- дорослі засуджені у виправних колоніях;
- неповнолітні особи, узяті під варту у слідчих ізоляторах;
- неповнолітні засуджені у виховних колоніях.

Значно складнішою є проблема отримання вищої освіти.

Одним із перспективних напрямів у цьому плані є дистанційне навчання з використанням інформаційно-телекомунікаційних технологій, оскільки це, в першу чергу, сприяє вирішенню проблеми відсутності компетентних фахівців, які не мають бажання працювати з такою складною категорією студентів, віддаленості виправних закладів від населених пунктів, відсутності необхідної матеріально-технічної бази для організації денної форми навчання.

Важливим фактором розповсюдження дистанційної освіти в пенітенціарній системі є самостійність у навчанні, створення навчального інформаційного середовища (електронні інформаційні джерела, відео- і аудіотеки, книги і навчальні посібники).

Крім того, нині актуальною є співпраця вищих навчальних закладів з закладами виправної системи, у випадку, якщо їх статут не забороняє прийому осіб, які перебувають у місцях позбавлення волі чи мають судимість.

Формальне, неформальне та позаформальне навчання сприяє формуванню позитивного мікроклімату серед ув'язнених. Відповідно у них розвиваються цілеспрямованість, відповідальність, різні види мислення, значно підвищується інтелект.

Надзвичайно актуальним у плані стимулювання підвищення освітнього рівня засуджених є їх переведення на кращі умови утримання, умовно-дострокове звільнення. Так, за умови дотримання Кримінально-виконавчого кодексу України [17] працівниками пенітенціарної системи, засуджені, які навчаються, на період проходження державної підсумкової атестації, звільняються від роботи на термін, передбачений законодавством; для засуджених, які займаються самоосвітою, створюються необхідні умови для занять у вільний від роботи час; загальноосвітнє і професійно-технічне навчання засуджених заохочується і враховується при визначенні ступеня їхнього виправлення; педагогічні працівники загальноосвітніх і професійно-технічних навчальних закладів надають допомогу адміністрації колонії в соціально-виховній роботі з засудженими.

Адже за європейськими пенітенціарними правилами кожна пенітенціарна установа повинна прагнути надати всім ув'язненим доступ до освітніх програм, які повинні бути максимально всебічними та відповідати індивідуальним потребам ув'язнених та їхнім прагненням. Пріоритет слід надавати ув'язненим, які не вміють читати, писати та рахувати, а також ув'язненим, які відчують брак базової освіти чи професійної підготовки. Особливу увагу варто приділяти освіті молодих ув'язнених, а також ув'язнених з особливими потребами.

Крім того, важливе значення має інтеграція освіти ув'язнених до загальнонаціональної системи освіти та професійного навчання. У зв'язку з цим засуджені отримують документи загальнодержавного зразка, в яких не зазначається, що загальну освіту було отримано в установі виконання покарань. Також важливою складовою освіти засуджених є навчання професії. Тому кримінально-виконавче законодавство вимагає створення таких умов, щоб кожен засуджений за час відбування покарань оволодів професією, яка давала б йому можливість для продовження навчання, професійної підготовки, працевлаштування після звільнення.

Відповідно систематична програма освіти, що включає професійне навчання та спрямована на підвищення загального рівня освіти ув'язнених, а також на поліпшення перспективи жити відповідально і не скоювати злочинів, має бути ключовим елементом режиму для засуджених. Усі ув'язнені повинні заохочуватися до участі в освітніх програмах і програмах професійного навчання. Тому такі програми повинні бути адаптовані до передбачуваного терміну перебування в пенітенціарній установі [31].

Враховуючи зазначене вище, цінним і корисним для працівників української кримінально-виконавчої служби є засвоєння міжнародних стандартів поведінки із засудженими, насамперед Європейських пенітенціарних правил. Так, зокрема, програма Ради Європи "Партнерство тюрем" сприяє ознайомленню з практикою організації освіти засуджених у багатьох країнах Європи. Велике значення в цьому ракурсі має міжнародне співробітництво, якому приділяється дуже мало уваги.

Також проблемою освіти засуджених повинні опікуватися активно вітчизняні науковці та педагоги. З цією метою на базі установ виконання покарань потрібно створювати експериментальні заклади, в першу чергу, у виховних колоніях для неповнолітніх засуджених, які після звільнення фактично розпочинають доросле життя. Тому вже у виправному закладі їх потрібно активно готувати до майбутньої адаптації в суспільстві.

Як приклад, у 2010/2011 навчальному році у трьох виправних установах Херсонської області (Північній виправній колонії №90, Дар'ївській виправній колонії №10, Білозерській виправній колонії №105) та Херсонському слідчому ізоляторі розпочали навчання 460 засуджених, що складало 90,9% від загальної кількості осіб, які не мають повної загальної освіти (471 особа). Завдяки проведеній роботі, четверо засуджених в Білозерській виправній колонії №105 на даний час навчаються у вищих навчальних закладах та здобувають вищу освіту.

Також при Дар'ївській виправній колонії №10 функціонує навчальний центр, що готує до робітничих професій:

- взуттєвик;
- швачка;
- газоелектрозварювальник;
- електрик;
- столяр.

Нині в центрі здобуває освіту шістдесят засуджених [28].

Слід зазначити, що важливе значення в діяльності органів внутрішніх справ має психологічна інформація про індивідуальні особливості засуджених, яка використовується не лише для вирішення специфічних завдань в стінах пенітенціарних установ, але і за їх межами. Тому найбільш зацікавленими в отриманні психологічної інформації є ті структурні підрозділи правоохоронних органів, діяльність яких прямо або побічно пов'язана з питаннями постпенітенціарної ресоціалізації, а також розкриттям злочинів.

У загальному вигляді взаємодія психологів з відповідними службами може будуватися за наступною схемою. Після прибуття засуджених в колонію, як правило, в період їх знаходження в карантині проводиться групове тестування. Далі отримана первинна експрес-інформація обробляється, інтерпретується й аналізується. Після цього виявлені психологічні особливості засуджених з рекомендаціями по корекції поведінки залучаються до їх особистих справ.

Психолог установи на розподільній адміністративній та інших комісіях, або на службових нарадах забезпечує доведення значущої психологічної інформації до конкретних працівників основних підрозділів, включаючи фахівців медичної служби. Начальники загонів, як правило, користуються психологічною інформацією при плануванні і проведенні індивідуальної роботи.

Кандидати на безконвойне пересування проходять психологічне тестування в обов'язковому порядку. Причому рішення про перевід на безконвойне пересування повинне прийматися тільки з урахуванням рекомендацій психолога.

Списки засуджених, які мають за даними тестування різні психічні відхилення, направляються в медичну частину до психіатра, де він з професійної точки зору робить свій остаточний висновок про необхідність постановки їх на облік і застосування до них тих або інших способів впливу. На найбільш криміногенну частину осіб, що звільняються з пенітенціарних установ, в територіальні правоохоронні органи відсилається психологічна інформація (психологічні портрети), з рекомендаціями по способах соціального контролю за їх поведінкою в різних життєвих ситуаціях криміногенного характеру.

На думку професійних працівників, схема інформаційного забезпечення дозволяє вирішувати виправні завдання в умовах позбавлення волі, а також є корисною для територіальних органів міліції, особливо в плані проведення профілактичних і оперативно-розшукових заходів.

Статистичний аналіз і спостереження свідчать, що серед засуджених зустрічається досить велика кількість індивідів з патопсихологічними відхиленнями. Тому проведення корекційної роботи з такими особами ставить перед фахівцями психологічної служби серйозні проблеми: по-перше, як допомогти їм безболісно адаптуватися і правильно побудувати свою поведінку; по-друге, як передбачити можливі негативні наслідки їх перебування з іншими ув'язненими та персоналом. Пенітенціарні психологи повинні брати участь у вирішенні зазначених вище проблем, виходячи зі своєї компетенції. Передусім вони виконують специфічні функції консультантів, налагодження спілкування між певними засудженими з різними видами психічних розладів і фахівцями-психіатрами. Між тим, не можна унеможливити надання безпосередньої психологічної допомоги, в ході якої може здійснюватися первинна корекція індивідуальної поведінки або окремих особистих властивостей.

Практика свідчить, що результативність такої роботи підвищується, якщо пенітенціарні психологи і психіатри працюють в тісному контакті. Як приклад, розглянемо рекомендації психологові при ухваленні рішення про перевід засуджених на поліпшені умови утримання. Статистичний аналіз дисциплінарної практики свідчить, що в установах, де розгляд тих або інших кандидатів на безконвойне пересування відбувається без урахування думки психологів, значно частіше здійснюються втечі і допускаються випадки вживання спиртних напоїв з боку осіб вказаної категорії.

У процесі психологічного тестування по ММРІ з'ясувалося, що ув'язнені мають високий показник за шкалою 4 (провідний пік). Характерною особливістю профілю особи (на загальному фоні підвищених показників по 4, 6, 8 шкалам) є зневага соціально схвалюваних норм поведінки і моралі, відсутність самоконтролю. Поєднання високих значень шкал 4 і 9 свідчить, окрім цього, про приховану можливість прояву раптових агресивних вчинків в певних ситуаціях. Профіль з провідними значеннями шкал 4, 6, 8 > 75 Т-балів відображає психопатичну особу експлозивно-шизоїдного типу, що свідчить про виражену соціальну дезадаптацію з антисоціальною спрямованістю інтересів поведінки, некритичності в оцінці своїх дій. Необхідно зазначити, що успішність застосування будь-яких корекційних заходів буде дуже проблематичною, оскільки у людей цього типу, як правило, є стійкі переконання в несправедливості та ворожості до них з боку оточення.

Профіль з провідними значеннями шкали 4 > 60 Т-балів і шкали 7 менше 80 Т-балів свідчить про циклічні зміни в настрої і поведінкових реакціях, а також про поєднання стеничних рис і підвищеної імпульсивності з рисами тривожно недовірливими, що створює внутрішньо особистий конфлікт. В умовах зниження зовнішнього соціального контролю у засуджених цієї категорії зростає ризик стати заручниками власних емоційних станів або жертвами конфліктної ситуації. Усе це призводить з однієї сторони до підвищення міри соціальної небезпеки при реалізації потенційних можливостей засуджених, а з іншої – збільшує рівень

відповідальності керівників установ при ухваленні певних рішень щодо засуджених.

Як свідчать результати обстеження, серед чинників, що впливають на здійснення правопорушень, істотну роль відіграють психопатологічні особливості індивіда. На межі пограничних станів існують досить рухливі діапазони між нормою і патологією. У зв'язку з цим надзвичайно складно розпізнати, коли психологічні прояви набувають нової якості та стають психопатологічними.

Особи, у яких виявлені тиранічні стани, потребують спеціалізованої психотерапевтичної і соціально-психологічної допомоги, яка здійснюється як медичними працівниками, так і в ході психокорекційної роботи психологів.

Досвід вивчення особи злочинця свідчить про те, що серед них досить часто зустрічаються особи, які за своїми психологічними особливостями знаходяться ніби на протилежних полюсах. Одні з них надзвичайно рухливі, активно здійснюють різноманітні вчинки негативної спрямованості і часто виступають ініціаторами групових злочинних дій. Інші, навпаки, недостатньо ініціативні, пасивні, скоюють злочини, що не вимагають складних навичок і умінь. Характерно, що ті і інші нерідко співіснують, знаходяться в одних і тих же мікросоціальних групах. Серед чинників, що впливають на здійснення правопорушень, так і на взаємовідносини правопорушників з оточенням, істотну роль відіграють їхні психопатологічні особливості.

Комплексне вивчення особливостей двох названих вище категорій правопорушників (застосування модифікованого тесту ММРІ та клініко-психіатричних методів, що включають вивчення анамнезу, об'єктивної медичної документації та психофізіологічного стану обстежуваних) дало можливість встановити деякі, досить важливі психологічні риси, що сприяють дезадаптації або адаптації засуджених в умовах позбавлення волі.

Вказана тестова психологічна методика була використана для скорочення часу дослідження і виявлення вірогідних ознак психічних відхилень, оскільки при їх відсутності подальше поглиблене клініко-психіатричне вивчення особливостей індивіда взагалі втрачає свій сенс. За особливостями поведінки обстежуваних можна поділити на дві групи. У першу входять особи, для яких характерна зовнішня пасивність, безініціативність, бездіяльність і підкорюваність. Другу складають особи, що проявили достатню активність в організації неформальних груп з антигромадською поведінкою і об'єднанні навколо себе інших правопорушників, схильних до підпорядкування. Для диференціації цих осіб необхідно детально вивчити ряд додаткових об'єктивних даних про їх поведінку, як пов'язаних, так і не пов'язаних із здійсненням правопорушень. Це дає об'ємнішу характеристику особи.

В результаті психологічного тестування можна розділити осіб з переважанням астенічних чи стеничних особливостей.

Для астенічних осіб характерним (у 49% випадків) було провідними значення за шкалами невротичної тріади (1 – іпохондрія, 2 – тривога і депресивні тенденції, 3 – істерія (1, 2, 3) з провідними значеннями (>65 Т-балів за шкалою 2). Їм властиве почуття внутрішньої напруженості, відчуття небезпеки, що насувається, і загрози, загальна депресія і песимістична оцінка того, що оточує. Це дає можливість припустити наявність дезадаптації як реакції на певну психотравмуючу ситуацію.

Крім того, провідні значення за шкалою 7 (психастенія, фіксація тривоги й обмежувальної поведінки) у поєднанні з високими значеннями за шкалами 4 і 2 (асоціальна психопатія і депресія). Цих осіб характеризує передусім наявність афекту страху, крайня невпевненість в собі, утруднення при виборі конкретного рішення і відповідних дій, відсутність визначеності у виробленні лінії поведінки в ситуації, що склалася, пригнічений настрій.

У кожного п'ятого обстеженого засудженого (19%) спостерігається підвищення шкали 6 профілю (ригідність афекту, паранойяльність) у поєднанні з шкалою 2. Перераховані ознаки відбивають виражену дисгармонійну особу і вказують на відсутність прихованої тривоги, порушення контактів з оточенням, розрив соціальних зв'язків, очікування ворожих дій.

Окрім основних типів психологічних профілів, характерних для першої групи, також відзначається різне поєднання шкал (7-9, 7-6, 2-9), що вказують на можливі стеничні особливості (у 11% випадків), які виступають в сукупності з ознаками дезадаптації (рухове занепокоєння, тривожність, активний пошук допомоги і сприяння, прагнення до захисту від домагань оточення).

Таким чином, результати психологічного обстеження першої групи осіб вказують на наявність у них астенічних особливостей з невпевненістю, підвищеною образливістю, ранимою, емоційною лабільністю (швидкою зміною гарного і поганого настрою), пониженою опірністю до негативних ситуаційних дій, що поєднуються з вираженими ознаками загальної дезадаптації.

Психологічне обстеження другої групи осіб, які проявляють досить високу зовнішню активність, виявило інший розподіл шкал профілів. У 43% випадків виявилось підвищення за шкалою 4 профілю (асоціальна психопатія) у поєднанні з шкалами 6 і 9 (підвищена активність). Цих осіб характеризує відкрита зневага до соціальних норм, ігнорування правил поведінки, реакції протесту. У них відсутній комплекс переживань про досконалі правопорушення, здібності до емоційного відгуку. У них рідко виникають почуття прихильності та симпатії, їм властивіша пристрасть до алкоголю і наркотиків, сексуальна розбещеність. Підвищена самооцінка у цих індивідів, їх активність дозволяє реалізовувати асоціальну поведінку, об'єднувати навколо себе неформальні групи і мати з цього певні вигоди. У 38% випадків виявилось підвищення показників за шкалами 6 і 9, що відображає високу активність, прагнення до лідерства, суперництва. Це супроводжується постійним відчуттям ворожого середовища, схильністю до ускладнення стосунків усередині групи, пригніченню думки інших, почуттям переваги над оточенням, створенням конфліктних ситуацій [36].

Змістовний аналіз результатів обстеження вказаних груп дозволив визначити механізм походження астенічних і стеничних розладів та детальніше розібратися в їх клінічному змісті.

У першій групі осіб у значного числа засуджених вдалося діагностувати органічну поразку центральної нервової системи досить складної етіології з різноманітними психопатологічними розладами. В анамнезі у більшості з них констатувалися неодноразові черепномозкові травми й інфекційні захворювання. Багато осіб тривалий час систематично вживали спиртні напої і за клінічними ознаками були хронічними алкоголіками. Природно, що хронічний алкоголізм також чинив свою

токсичну дію на центральну нервову систему і вніс свої зміни в психіку особи. У клінічному відношенні вказана категорія осіб є досить складним конгломератом психічних відхилень, що виникли внаслідок дії на центральну нервову систему численних негативних чинників (черепномозкові травми, інфекційні захворювання, хронічний алкоголізм).

При детальнішому клініко-психіатричному розгляді усі виявлені психічні відхилення розцінюються як психопатоподібні розлади, тобто психічні зміни, схожі з такими у психопатичних осіб. У деяких з них, окрім згаданих порушень, виявляється також інтелектуальне зниження.

У групі осіб з астенічними особливостями вказані відхилення органічного походження можуть характеризуватися психічною дратівливістю, що поєднується зі швидкою психічною і фізичною виснажуваністю. При цьому спалахи роздратування, що виникають в результаті психотравмуючих дій різної інтенсивності (в результаті образи або образи з боку оточення, допущена до них несправедливість та ін.), мають нетривалий характер, закінчуються розкаянням і жалем з приводу того, що сталося. Психічна стомлюваність майже завжди виступає у поєднанні з фізичною слабкістю і нездатністю переносити навіть звичайні фізичні навантаження. Відзначається нерішучість, легко виникають різні тривожні побоювання і реакції легкодухості з проявом образливості і слізливості. У таких осіб досить часто спостерігаються розлади вегетативно-судинного характеру (запаморочення, неуважність, забудькуватість, головні болі, безсоння та ін.).

Далеко не останніми є такі чинники, як притягнення до кримінальної відповідальності й ізоляції від суспільства вказаної категорії осіб. У багатьох з них, як засвідчило клінічне опитування, спочатку досить виразно проявлявся стан дезадаптації з посиленням властивих їм астенічних особливостей (замкнутість, тривожність, пригніченість і т. ін.).

У більшості випадків (70%) під впливом згаданих психотравмуючих обставин ознаки декомпенсації досягають міри психопатологічних розладів і переростають в реактивні стани з переважанням депресій, млявості, апатії, суїцидальних думок. Зовні це проявляється в самотності, небажанні спілкуватися з оточенням, руховій загальмованості, схильності до слізливості і висловлюваннях про безперспективність подальшого існування.

Вказані особи стають в'ялими, уповільненими в рухах, апатичними, вони уникають спілкування з оточенням, ухиляються від участі в трудових процесах або працюють украй непродуктивно. Клініко-психіатричне обстеження другої групи, до якої входять в основному особи зі стеничними особливостями, свідчить, що серед них діагностується значне число різних варіантів психопатичних осіб.

Відповідно встановлені психологічні та психічні особливості у деякої категорії засуджених, а також взаємовідносини, що складаються в їх мікросоціальному середовищі, повинні враховуватися в організацій заходів з профілактики правопорушень.

Таким чином, вивчення особливостей індивіда пов'язане з певними труднощами і вимагає спеціальних психолого-психіатричних знань. Тому профілактична робота залежить від тісної взаємодії служб виправних установ з психологами і медичними працівниками, які надають безпосередню допомогу у виявленні психопатологічних рис злочинців.

Література

1. Андрагогіка: принципи практичного навчання для дорослих [Електронний ресурс]. – Режим доступу 25.01.2012: <http://toplutsk.com/articles-article_398.html>. – Мова укр.
2. Базарова Г. Особенности обучения взрослых / Базарова Гули // Менеджер по персоналу. – №2. – 2007 [Электронный ресурс]. – Режим доступа 28.10.2010: <<http://www.hrliga.com/index.php?module=rofession&op=view&id=874&print=true>>. – Загл. с экрана. – Язык рус.
3. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры / Библер В.С.. – М.: Политиздат, 1990. – 413 с.
4. Бодалёв А.А. О предмете акмеологии / АА. Бодалёв // Психологический журнал. – 1993. – Т. 14. – № 5. – С. 73.
5. Болсун С.А. Розвиток педагогічної техніки вчителя: актуальність та значущість / Болсун С. // Початкова школа. – 2000. – №2. – С. 50-51.
6. Бондаревская Е.В. Концепция личности ориентированного образования и целостная педагогическая теория / Бондаревская Е.В. // Школа духовности. – 1999. – № 5. – С. 48-49.
7. Гончаренко Н.В. Духовная культура: источники и движущие силы прогресса / Н.В. Гончаренко. – К.: Наукова думка, 1980. – 379 с.
8. Громадянська освіта: теорія і методика навчання: посіб. для студентів вищих навчальних закладів. – К.: ЕТНА-1, 2008. – 156 с.
9. Громкова М.Т. Андрагогіка: теорія і практика образования взрослых: учеб. пособ. / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.
10. Дичківська І.М. Основи педагогічної інноватики: навч. посіб. / І.М. Дичківська – Рівне: РДГУ, 2001. – 233 с.
11. Елементи педагогічної майстерності [Електронний ресурс]. – Режим доступу 12.03.2010: <http://www.br.com.ua/referats/Pedagogica/16530.htm>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
12. Ильин Г.Л. Нетрадиционные формы усвоения социального опыта в контексте психологии образования / Г.Л. Ильин [Электронный ресурс]. – Режим доступа 22.07.2011: <<http://www.eduhmao.ru/info/1/3952/25075/>>. – Загл. с экрана. – Язык рус.
13. Калашник Н.Г. Освіта як найважливіший чинник формування світогляду підлітків-правопорушників в установах державної кримінально-виконавчої служби України / Н.Г. Калашник [Електронний ресурс]. – Режим доступу 23.05.2011: <http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znprkhnpu_zntndr/2007_27/10.html>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
14. Капитанская А.К. Особенности образования взрослых / Капитанская Анна Константиновна [Электронный ресурс]. – Режим доступа 12.06.2011: <http://vio.uchim.info/Vio_30/cd_site/articles/art_2_5.htm>. – Загл. с экрана. – Язык рус.
15. Квак О.В. Формування педагогічної техніки як важливої основи педагогічного професійного мислення [Електронний ресурс]. – Режим доступу 18.01.2011: <<http://www.google.com.ua/search>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

16. Колосова Н.А. Образование взрослых – ключ к XXI веку / Н.А. Колосова [Электронный ресурс]. – Режим доступа 15.06. 2011: <http://pi.sfedu.ru/university/publish/pednauka/2003_1/03kolosova.htm>. – Язык рус.
17. Кримінально-виконавчий кодекс України [Електронний ресурс]. – Режим доступу 16.09. 2011: <<http://kodeksy.org.ua/krym-vyk/19.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
18. Кулюткин Ю.Н. Психологические проблемы образования взрослых / Ю.Н. Кулюткин [Электронный ресурс]. – Режим доступа 15.08. 2010: <<http://www.voppsy.ru/issues/1989/892/892005.htm>>. – Язык рус.
19. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. – М., 1985. – 128 с.
20. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Наука, 1975. – 243 с.
21. Лихачёв Д.С. Земля родная: книга для учащихся / Д.С. Лихачёв. – М.: Просвещение, 1983. – 256 с.
22. Максимчук Н.П. Психологічні особливості становлення ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі професійної підготовки: автореф. дис ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Н.П. Максимчук. – К., 2000. – 20 с.
23. Маслоу А. Психология бытия / А. Маслоу. – М., 1997. – 285 с.
24. Место акмеологии в системе наук [Электронный ресурс]. – Режим доступа 16.03. 2011: http://psy-site.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=2195:2010-03-26-19-19-15&catid=35:2009-12-15-12-19-25&Itemid=56>. – Загл. с экрана. – Язык рус.
25. Методика преподавания психологии: конспект лекций [Электронный ресурс]. – Режим доступа 23.02. 2010: <<http://lib.rus.ec/b/204387/read>>. – Язык рус.
26. Мотивація професійної діяльності дорослих учнів [Електронний ресурс]. – Режим доступу 24.02. 2010: <<http://shiza.com.ua/motivatsiya-professionalnoy-deyatelnosti/>>. – Мова укр.
27. Никитина Н.Н. Введение в педагогическую деятельность: Теория и практика: учеб. пособ. для студ. высш. учебн. заведений / Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. – 2-е изд. испр. – М.: Академия, 2006. – 224с.
28. Освіта осіб, засуджених до позбавлення волі [Електронний ресурс]. – Режим доступу 26.02. 2011: <http://kherson-kvs.gov.ua/osvita_osib_zasudzhenih_do_pozbavlennja_voli>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
29. Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика. Аналітична записка [Електронний ресурс]. – Режим доступу 14.07. 2011: <<http://www.niss.gov.ua/articles/252/>>. – Мова укр.
30. Педагогічна майстерність: підручник / за ред. академіка АПН України І.А.Зязюна – К., 2008. – 376 с.
31. Підсумки організації загальноосвітнього навчання засуджених в установах Державної кримінально-виконавчої служби України у 2007/2008 навчальному році [Електронний ресурс]. – Режим доступу 16.09. 2011: <<http://www.kvs.gov.ua/punish/control/uk/publish/article>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
32. Психологія дорослості [Електронний ресурс]. – Режим доступу 29.04. 2011: <http://kobzar1814.blogspot.com/2011/05/blog-post_9385.html>. – Мова укр.

33. Психологические проблемы подбора, подготовки и оценки педагогической деятельности инструкторов производственного обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа 07.01.2010: <<http://www.nauka-shop.com/mod/shop/productID/27561/>>. – Загл. с экрана. – Язык рус.
34. Психологический словарь / под общей ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов-н/Д: Феникс, 2003. – 653 с.
35. Психосоціальний розвиток дорослих [Електронний ресурс]. – Режим доступу 17.05. 2011: <http://pidruchniki.ws/18471227/psihologiya/psihososotsialniy_rozvitok_doroslih>. – Мова укр.
36. Рабочая книга пенитенциарного психолога / под ред. Мокрецової А.И., Голубевої В.П. – М, 1998. – 109 с.
37. Развитие психофизиологических функций взрослых людей / под ред. Б.Г. Ананьева, Е.И. Степановой. – М., 1977. – 200 с.
38. Рубинштейн Л.С. Основы общей психологии: в 2-х т. / Л.С. Рубинштейн Л.С. – М., 1989. – Т. 2. – 210 с.
39. Самооцінка психічного стану [Електронний ресурс]. – Режим доступу 25.01. 2010: <<http://shiza.com.ua/samootsenka-psihicheskogo-sostoyaniya-san/>>. – Мова укр.
40. Сухобская Г.С. Психологические аспекты проблемного обучения и развитие познавательной активности взрослых учащихся / Г.С. Сухобская [Электронный ресурс]. – Режим доступа 22.11.2011: <http://www.vorpsy.ru/issues/1984/845/845045.htm>. – Загл. с экрана. – Язык рус.
41. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Л.Н. Толстой. – М., 1989. – 489 с.
42. Урський В. Педагогічна технологія /На допомогу вчителям/ [Електронний ресурс]. – Режим доступу 10.12.2009: <www.ipro.edu.te.ua>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
43. Успенский В.Б. Введение в психолого-педагогическую деятельность: учеб. пособие / Успенский В.Б., Чернявская А.П. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 176 с.
44. Хаджирдаєва С.К. Навчання дорослих як наукова проблема / С.К. Хаджирдаєва // Дошкільна освіта. – 2005. – № 2 [Електронний ресурс]. – Режим доступу 17.08. 2011: <<http://www.lips.zp.ua/states/264.html>>. – Мова укр.
45. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие / Д.В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ, 2002. – 437с.
46. Элдсон К.Т. Образование взрослых: достижения, проблемы / Элдсон К.Т. // Перспективы. – 1986. – № 3. – С. 51-63.
47. European Employment Strategy [Електронний ресурс]. – Режим доступу 12.03. 2011: <<http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=101&langId=en>>. – Мова англ.
48. Illich I. Une société sans école: Trad. de l'angl / Illich I. – Paris: Seuil, 1971. – 220 p.
49. Making a European area of lifelong learning a reality [Електронний ресурс]. – Режим доступу 10.02. 2011: <<http://ec.europa.eu/education/>>. – Мова англ.
50. Quality Report on the European Union Labour Force Survey 2007 [Електронний ресурс]. – Режим доступу 17.05. 2011: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-RA-09-015/EN/KS-RA-09-015-EN.PDF>. – Мова англ.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ АДАПТАЦІЇ ДОРΟΣЛОГО НАСЕЛЕННЯ В УМОВАХ ІНШОГО ЛІНГВОКУЛЬТУРНОГО СЕРЕДОВИЩА

Адаптація дорослого населення в умовах іншого лінгвокультурного середовища набуває на сьогоднішній день особливої актуальності у зв'язку з масовою міграцією. Згідно зі звітом Міжнародної організації з міграції, число міжнародних мігрантів у 2010 році складало 214 млн осіб або 3,1 % населення світу. Якщо зростання цього показника продовжиться з такою швидкістю, то до 2050 року він досягне значення 405 млн. [13]. За статистикою Міжнародного центру перспективних досліджень близько 175 млн. людей живуть у країнах, які не є їхньою батьківщиною [16]. Україна входить до першої п'ятірки країн із найбільшою кількістю емігрантів і має високу частку іммігрантів у структурі населення. Трансформація соціально-економічної системи, входження України до європейського і світового економічного співтовариства, а також економічна криза та зниження життєвого рівня більшості населення України спричинили значний вплив інтелектуального потенціалу.

Аналіз останніх публікацій дає підстави стверджувати, що процес адаптації дорослого населення в умовах іншого лінгвокультурного середовища довгий час не був предметом спеціального дослідження як в Україні, так і за рубежом.

У вітчизняній науці питання адаптації дорослого населення до початку 90 -х р. ХХ ст. практично не піднімалося, оскільки ця проблема не була актуальною з часів другої світової війни. Лише масові міграції в пострадянському просторі поставили перед громадськістю і соціальними науками нову наукову й практичну проблему. Багато дослідників робить акцент на чинниках, які впливають на процес адаптації до нового лінгвокультурного середовища, на проблемах психологічної акультурації людей, які виїжджають за кордон (Ф. Березін, В. Іонцев, Н Лебедева, В. Мойсеєнко, А. Романюк, Т. Стефаненко, М. Тоба, Н. Фрейнкман-Хрустальова, А. Новіков, А. Хомра, В. Шелюк). У дослідженнях зарубіжних учених це питання було піднято дещо раніше. Ще в середині ХХ століття міграції з країн Азії й Африки в Європу, Північну Америку, Австралію набули масового характеру. Тому, починаючи приблизно з 50-60-х рр., американські, австралійські, англійські психологи стали займатися дослідженням причин і мотивів міграцій, психологічних проблем адаптації мігрантів до іншого культурного і природного середовища, вивченням психологічних особливостей мігрантів різних поколінь (С. Каслз, А. Лазарус, Г. Сельє, Р. Adler, J. Berry, A. Furnham, S. Bochner, K. Oberg, W. Smalley).

Характерною рисою сучасних міграцій населення є поступове зменшення обсягів внутрішньодержавних потоків і збільшення міждержавних. Виїжджають зі своїх країн не лише вимушені мігранти – біженці та переселенці, які покидають Батьківщину в результаті етнічних, релігійних і військових конфліктів, а й звичайні громадяни в пошуках заробітку та чимало спеціалістів з вищою освітою і вченими званнями з різних областей науки, техніки, культури, бізнесу. Є багато категорій перебуваючих за кордоном: ділові люди, дипломати, військові, студенти, тимчасові робітники, місіонери і т. д. Це ті люди, які проводять від п'яти місяців до п'яти років в інших країнах: з діловою метою, з дипломатичною чи миротворчою місією; в якості консультанта з військових питань; з метою одержання освіти або навчання

місцевих жителів.

Кожен мігрант після переїзду стикається з безліччю економічних, соціальних і психологічних проблем. Стає очевидним важливість адаптації перебуваючих за кордоном людей до нових культурних реалій протягом короткого часу, щоб вони могли ефективно діяти в нових умовах життя. Проте існує чимало індивідуальних особливостей у тому, наскільки швидко й ефективно доросле населення адаптується до нових умов, які, в свою чергу, можуть нашкодити як фізичному й душевному здоров'ю, так і їх професійній діяльності та організаціям, в яких вони працюють.

Тому завданням нашого дослідження є обґрунтування психолого-педагогічних засад процесу адаптації дорослого населення в умовах іншого лінгвокультурного середовища.

Поняття, види та психологічні особливості адаптації дорослого населення в умовах іншого лінгвокультурного середовища. Адаптація (від лат. *adaptatio* – пристосування) – складний процес, і в різних дослідженнях її характеризують з різних сторін, відповідно класифікуючи за певною низкою ознак. Абсолютно правильно, на наш погляд, відносити поняття адаптації до загальнонаукових понять, які зароджуються «в точках дотику» наук або навіть в окремих науках (як це видно на прикладі самого поняття «адаптація», що виникло спочатку в біології) з подальшою його екстраполяцією на багато сфер природничих і суспільних наук та навіть на клас особливих кібернетичних (технічних) систем. Здатність до пристосування – фундаментальна властивість живої матерії, і тому не випадково саме поняття «адаптація» є одним із центральних у біології. В біології цим поняттям користуються для позначення ступеня виживання осіб і популяцій, співпристосування органів і частин тіла, в медицині – для позначення життєдіяльності людського організму в нормі та патології. У соціології та психології це поняття асоціюється з процесом і результатом встановлення визначених взаємовідносин між особистістю і соціальним середовищем («соціальна адаптація»). Філологи ведуть мову про «адаптовані» тексти. В техніці та в кібернетиці розробляється поняття «адаптивні системи», під якими мають на увазі самонастроювані системи. [22, с. 6]. Поняття «адаптація», як загальнонаукове поняття, сприяє синтезу, об'єднанню знань різних систем (природних, соціальних, технічних).

Адаптація дорослого населення в умовах іншого лінгвокультурного середовища – явище складне, багатогранне і малодосліджене. Цей процес об'єдує:

- професійно-виробничу адаптацію, яка становить первинний тип адаптації і безпосередньо залежить від організації та умов праці як на підприємстві в цілому, так і на конкретному робочому місці, де починає свою трудову діяльність дорослий; професійна адаптація передбачає оволодіння працюючою людиною необхідними професійними навичками і вміннями, формування професійно-значущих якостей особистості, оптимальне поєднання («стикування») психофізіологічних функцій людини й професійних вимог, що пред'являються виконуваною виробничою операцією; виробнича адаптація включає в себе елементи біологічної та фізіологічної адаптації (пристосування організму до фізичних, хімічних і санітарно-гігієнічних умов найближчого мікросередовища, пристосування фізіологічних систем і органів працюючого до екстремальних виробничих факторів, якщо такі є, до впливу трудового процесу);

- суспільно-політичну адаптацію, яка виявляється в розвитку політичної свідомості й активності, формування «почуття господаря», активної життєвої

позиції;

- міжособистісну адаптацію, яка передбачає включення дорослого в систему комунікацій, традицій і цінностей колективу, що відображається в налагодженні контакту, відчутті своєї корисності для колективу, в простоті й легкості спілкування;

- особистісну адаптацію, яка передбачає включення дорослого в систему підвищення кваліфікації та навчально-культурних заходів, усвідомлення свого професійного росту, фізичного, інтелектуального й морального вдосконалення;

- мовно-культурну адаптацію, яка є підґрунтям і запорукою ефективності всіх вищеперерахованих видів адаптації; в результаті успішної мовно-культурної адаптації людина стає повноцінним членом громади, в яку потрапила в силу тих чи інших життєвих обставин, знаходить своє місце в системі ділових і міжособистісних відносин, активно виконує свою роль у соціально-трудовій діяльності.

Таким чином проблему адаптації ми розглядаємо як комплексну міждисциплінарну наукову проблему, яка в даний час досить широко й інтенсивно досліджується на медико-біологічному (І. Павлов, О. Ухтомський, Ф. Березін, Г. Сельє), соціально-економічному (В. Мойсеєнко, В. Солдатова, М. Блінова, С. Бочнер), лінгвокультурному (Дж. Беррі, К. Оберг, В. Смалей) та психолого-педагогічному (Л. Адлер, А. Лазарус, А. Фернхем) рівнях.

Адаптація – це динамічний процес, завдяки якому рухливі системи живих організмів, незважаючи на мінливість умов, підтримують стійкість, необхідну для існування, розвитку та продовження роду [11]. Саме механізм адаптації, вироблений в результаті тривалої еволюції, забезпечує можливість існування організму в постійно мінливих умовах як знайомого (рідного), так і чужого середовища, в яке потрапляє доросла людина, змінюючи місце проживання. Завдяки процесу адаптації досягається збереження гомеостазу при взаємодії організму з зовнішнім світом. У цьому зв'язку процеси адаптації містять у собі не тільки оптимізацію функціонування організму, але й підтримку збалансованості в системі «організм-середовище». Оскільки організм і середовище перебувають не в статичній, а в динамічній рівновазі, їх співвідношення міняються постійно, а отже, процес адаптації здійснюється постійно. Це відноситься в рівній мірі до всієї природи. Однак істотною відмінністю людини є те, що вирішальну роль у процесі підтримки адекватних відносин у системі «індивідуум-середовище», в ході якого можуть змінюватися всі параметри системи, відіграє *психологічна адаптація*.

Психологічну адаптацію розглядають як результат діяльності цілісної самокерованої системи, підкреслюючи при цьому її системну організацію та направленість на максимально можливе задоволення актуальних потреб. Таким чином, потреби є важливим критерієм ефективності адаптаційного процесу. Отже, психологічну адаптацію можна визначити як процес встановлення оптимальної відповідності особистості та навколишнього середовища в ході здійснення властивої людині діяльності, яка дозволяє індивідууму задовольняти актуальні потреби й реалізовувати пов'язані з ними значимі цілі, забезпечуючи в той же час відповідність максимальної діяльності людини, її поведінки, вимогам середовища [1].

Процес адаптації дорослого населення завжди проходить з великими труднощами. Навіть за сприятливих умов адаптація – важкий, стресогенний процес. В окремих випадках адаптація завершується швидко, особливо якщо відмінності в умовах та способі життя в місцях виходу та районах поселення

незначні або в останніх кращі, ніж у перших. В іншому разі – це доволі тривалий процес, інколи він триває кілька років. Це підтверджують дослідження В. Мойсеєнко, котра, використовуючи для аналізу дані переписів населення 1926 та 1979 років, довела, що період переходу новоселів до складу постійного населення навіть у межах рідної країни становить приблизно десять років [10].

Потрапляння в інше лінгвокультурне середовище ускладнює психологічну адаптацію. На кожному кроці – перехрестя різних мов, релігій, поведінкових ситуацій, які відображають іншу культуру, за якою стоїть обумовлене тією національною свідомістю уявлення про світ. Від того, наскільки швидко, ефективно й безболісно людина зуміє сприйняти ці нові умови, залежатиме її подальше життя, кар'єра, успіх, самопочуття і т.п.

Адаптаційні процеси дорослої людини тісно пов'язані з емоційним напруженням і стресами. Це послужило підставою для визначення стресу як специфічної реакції організму на пропоновані йому вимоги, і розгляд його як загального адаптаційного синдрому. В результаті потрапляння в інше лінгвокультурне середовище стресові ситуації можуть створюватися динамічністю подій, необхідністю швидкого прийняття рішення, неузгодженістю між індивідуальними особливостями, ритмом і характером діяльності. Факторами, що сприяють виникненню емоційного стресу в цих ситуаціях, можуть бути недостатність інформації, її суперечливість, надмірна розмаїтість чи монотонність, об'єм роботи, який перевищує можливості індивідуума за обсягом чи ступенем складності, суперечливі чи невизначені вимоги, критичні обставини чи ризик при прийнятті рішення.

У системі «людина-середовище» рівень емоційної напруженості зростає в міру збільшення розходжень між умовами, в яких формувалися психічні механізми суб'єкта, і новими, в які він потрапляє. Інша культура змушує мігранта відмовитися від колишнього способу життя, прийняти інші соціальні норми, правила й способи поведінки. Змінюється все: від природи й клімату до одягу та їжі, від соціальних, економічних і психологічних відносин зі світом та іншими людьми до відносин у власній сім'ї. Найважливіші зміни – культурні: інша мова, звичаї, традиції, ритуали, норми та цінності.

Останнім часом дослідники все більше уваги стали приділяти вивченню результатів зіткнення мігрантів з чужою культурою. Вхідження в нову культуру для кожної людини пов'язане з різного рівня та інтенсивності переживаннями. Таке сильне нервово потрясіння може статися під впливом нових умов, коли сенсорні, символічні, вербальні й невербальні системи, які безперебійно забезпечували нормальне життя на батьківщині, відмовляються адекватно працювати в нових умовах.

К. Оберг виділяв п'ять основних психологічних ознак цього стану:

- почуття втрати або позбавлення (статусу, друзів, батьківщини, професії, майна);
- почуття відторгнутості (неприйняття новою культурою) і почуття відкидання (неприйняття нової культури);
- збій у рольовій структурі (ролях, очікуваннях), плутанина з самоідентифікацією, цінностями, відчуттями;
- почуття неповноцінності внаслідок нездатності впоратися з новою ситуацією;
- почуття тривоги, засноване на різних емоціях (здивування, відраза, обурення), що виникають у результаті усвідомлення культурних відмінностей [32,

с. 177-182].

Детальніше зупинимося на останньому пункті – почутті тривоги. Джерелом тривожності стає той факт, що в нових умовах не спрацьовують колишні схеми владних відносин, громадського порядку та економічні стратегії, внаслідок чого можуть виникнути ворожість, невпевненість, ідентифікаційна сплутаність і депресія. Слід зауважити, що ті чи інші умови викликають емоційну напругу не в силу їх абсолютної жорсткості, а в результаті невідповідності цим умовам емоційного механізму індивіда. При будь-якому порушенні збалансованості «людина-середовище» недостатність психічних чи фізичних ресурсів індивідуума для задоволення актуальних потреб або неузгодженість самої системи потреб є джерелом тривоги. Тривога може грати оберігаючу та мотиваційну роль. З виникненням тривоги пов'язують посилення поведінкової активності, зміну характеру поведінки або включення механізмів інтрапсихічної адаптації. В той же час тривога може не тільки стимулювати активність, але й сприяти руйнуванню недостатньо адаптивних поведінкових стереотипів, заміщенню їх більш адекватними формами поведінки. Тривога, по інтенсивності й тривалості неадекватна ситуації, перешкоджає формуванню адаптаційного процесу, призводить до порушення поведінкової інтеграції та загальної дезорганізації психіки людини. При цьому особистісний чинник відіграє найчастіше вирішальну роль, і в такому випадку інтенсивність тривоги відбиває швидше індивідуальні особливості суб'єкта, ніж реальну значимість загрози.

Цікавими в цьому контексті є результати дослідження професора Ф. Березіна. Для вивчення тривоги він зібрав групу добровольців, у яких викликали стрес експериментально, виходячи з ефекту плацебо. Метою експерименту було продемонструвати ефективність психологічної адаптації у піддослідних зрілого та юнацького віку при низькому й високому рівні тривоги [1]. В результаті виявилось, що молодь більш адаптивна та менш схильна до впливу зовнішньої тривоги, ніж люди старшого покоління. З цього слід зробити висновок про те, що чим гнучкіше вибудована нервово-психічна система людини, чим вона молодша і її свідомість позбавлена стереотипів, тим менш болісно переносяться стресові ситуації й ефективніше проходить процес адаптації.

Відомий зарубіжний психолог Г. Сельє, основоположник західного вчення про стреси та нервові розлади, висунув цікаву гіпотезу про те, що старіння – це підсумок усіх стресів, яких зазнав організм протягом свого життя. Воно відповідає «фазі виснаження» загального адаптаційного синдрому, який у певному сенсі є прискороною версією нормального старіння. Будь-який стрес, особливо викликаний безплідними зусиллями, залишає після себе незворотні хімічні зміни; їх накопичення зумовлює ознаки старіння в тканинах. Особливо важкі наслідки викликає враження мозкових і нервових клітин [15].

Понад 10 мільйонів українських громадян працюють на сезонних або тимчасових роботах за кордоном, тобто вважаються мігрантами. У зв'язку з цим значний інтерес становить психологічний аспект готовності особистості до тих змін, які її очікують в іншій країні, а також проблеми міжкультурної адаптації. Виникненню психічних розладів у мігрантів можуть сприяти як зовнішні умови, які порушують звичну життєдіяльність людини, так і внутрішні (індивідуально-особистісні) характеристики. Життєві обставини можуть бути поштовхом до виникнення розладів, а особистісна організація виконує роль «патогенного підґрунтя» для перетворення тимчасових розладів у хронічні порушення.

Аналіз психологічних труднощів і психічних розладів мігрантів показує, що

вони мають комплексний характер, зачіпаючи всі основні сфери особистості: емоційну, когнітивну, поведінкову, мотиваційну, комунікативну. Порушення в емоційній сфері досить різноманітні – від байдужості, пригніченості, втрати інтересу до життя, загальмованості, що переходить в апатію і депресію, до дратівливості, агресивності, неконтрольованих спалахів гніву. Посилюється тривожність, підвищується збуджуваність, виникають різкі перепади настрою, фобістичні реакції. У переважної більшості мігрантів зустрічаються серйозні розлади сну: безсоння, проблеми з засипанням, нічні кошмари. Зарубіжні клінічні дані свідчать, що найпоширенішою причиною є депресія. Депресія, в свою чергу, призводить до того, що ця категорія людей перебуває в зоні підвищеного суїцидального ризику.

У мотиваційній сфері зміна ієрархії потреб і ціннісних орієнтацій призводить до зниження рівня прагнень і різкого падіння самооцінки, важкого переживання неможливості задоволення потреб як вищих, так і нижчих рівнів.

Мотиваційні проблеми супроводжуються порушенням у когнітивній сфері: розлади всіх основних пізнавальних процесів – порушення пам'яті (амнезія – втрата пам'яті; конфабуляція – присутність в пам'яті подій, які відбувалися з людиною раніше; складність запам'ятовування), неуважності, відволікання, порушення сприйняття (наприклад, часу й місця), розлади мислення (мимовільне ухиляння від основної теми розмови; надмірна деталізація).

Серйозні проблеми виявляються в області міжособистісного спілкування: як у подружніх відносинах та відносинах з дітьми, так і в сфері взаємодії з представниками іншої культури.

Таким чином, з психологічної точки зору адаптація – це один з основних критеріїв розмежування норми та патології в психічній діяльності людини.

Проблема психологічної адаптації дорослого населення, яке потрапляє в інше лінгвокультурне середовище, є важливим напрямком наукових досліджень і набуває в сучасних умовах все більшого значення.

Міграція дорослого населення як основна причина потрапляння в інше лінгвокультурне середовище. В інше лінгвокультурне середовище доросле населення потрапляє в результаті міграції. У поняття «міграція населення» дослідники вкладають найрізноманітніший зміст. Кількість визначень «міграції населення» стільки ж, скільки й авторів цих визначень. В. Іонцев нарахував тільки у вітчизняних публікаціях близько 36 різних визначень [4, с. 19].

Термін „міграція” походить від латинського слова *migratio*, що означає переміщення, переселення. Міграція населення в загальному розумінні – це переміщення людей з одного регіону (країни, світу) в інший. Соціологічний словник визначає міграцію як „географічний рух індивідів або груп індивідів, тобто мобільність людей у вузькому чи ширшому географічному просторі” [30, с. 224]. У демографічному енциклопедичному словнику „міграція населення – це переміщення людей (мігрантів) через кордони тих чи інших адміністративно-територіальних одиниць зі зміною місця проживання назавжди або на більш-менш тривалий час” [2, с. 251].

Дослідники розшифровують це поняття у вузькому та широкому смислі. Так, наприклад, А. Хомра розглядає міграцію в просторовому розрізі «територіальні переміщення населення, пов'язані зі зміною місця проживання» [24, с. 7], М. Пулен – у просторовому й часовому вимірах, проте лише міжнародну. З точки зору просторового виміру – це переміщення, яке охоплює дві різні країни, і передбачає перетин, як мінімум, одного кордону. Часовий критерій пов'язаний із тривалістю

проживання у відповідному місці [13, с. 14-15].

Внутрішню і міжнародну міграцію розділяє С. Каслз. Міграцією він називає перетин кордону політичної чи адміністративної одиниці, причому внутрішньою міграцією – рух з одного територіального округу в інший в межах однієї країни, а міжнародною – перетин кордонів різних держав, вважаючи при цьому міграцією тільки переселення мінімально на півроку чи рік [5, с. 27-28]. Майже таке ж визначення міграції і в Юридичній енциклопедії: „Міграція – це переселення, переміщення населення: всередині країни – внутрішня міграція населення, з однієї країни до іншої – зовнішня міграція населення” [20]. В етнопсихологічній літературі виокремлюють три категорії людей, які виїжджають за кордон: переселенці – назавжди залишають батьківщину, візитери – довгий час живуть у чужій країні (дипломати, ділові люди, студенти), і третя категорія – це туристи.

Дві форми міграції визначає А. Романюк: легальну (коли людина змінює місце свого постійного проживання, включаючи і переїзд на постійне проживання за кордон, на підставі офіційного дозволу сторони, яка приймає) та нелегальну (коли такого дозволу немає) [14, с. 21-22]. Останнім часом набула поширення тимчасова (або, як її ще називають, сезонна, маятникова, човникова) легальна та нелегальна міграція, яка поки що малодосліджена. Ряд дослідників ширше тлумачить поняття міграції. Так, В. Шелюк пропонує наступне визначення: «Міграція – це поняття, яке відображає соціально-економічні та демографічні процеси, сукупність переміщень, які здійснюються людьми між країнами, регіонами однієї країни, різного виду поселеннями та інші види переміщень» [25, с. 46-47]. За результатами аналізу визначення поняття міграції узагальнено класифікацію її видів (див. рис. 1).



Рис. 1. Класифікація видів міграції дорослого населення

Таким чином, міграція дорослого населення – це складне соціальне явище, яке сприяє розвитку особистості, обміну трудовими навичками, досвідом і знаннями, впливає на сімейний склад, статеву-вікову й професійно-кваліфікаційну структури, веде до оновлення кадрів, безпосередньо пов'язане з соціальною, галузевою та професійною мобільністю населення.

Грунтуючись на аналізі зарубіжної та вітчизняної літератури, В. Іонцев розробив найбільш повну класифікацію напрямків у теоретичному осмисленні міграції населення. Вона включає 17 різних підходів до вивчення міграції населення, які об'єднали за його оцінкою 45 наукових напрямів, теорій і концепцій. З них 5 теорій доводиться на економічний підхід, 5 – на соціологічний, 4 – на чисто міграційний, 3 – на демографічний, 2 – на історичний, типологічний, політичний і по одному – на інші дев'ять підходів [4, с. 19].

Цікавими для нашого дослідження є наступні підходи до вивчення проблеми міграції в сучасному світі.

1. Економічний підхід є найбільш універсальним. Він розглядає міграцію як один з найважливіших регуляторів чисельності працездатного населення, що стимулює здорову конкуренцію на ринку робочої сили. Більшість видів міграцій обумовлені економічною необхідністю і в тій чи іншій мірі пов'язані з ринком праці.

2. Демографічний підхід вивчає міграцію з точки зору відтворення і збереження людських популяцій, їх чисельності, статеві-вікової структури. Процеси, що відбуваються в цій галузі, тісно пов'язані з демографічною безпекою країни.

3. Юридичний підхід визначає правовий статус різних категорій мігрантів. Він спрямований на розробку правових норм і законодавчих актів, регулювання основних прав мігрантів.

4. Соціологічний підхід приділяє основну увагу проблемам, пов'язаним з адаптацією мігрантів до нових умов життя.

5. Психологічний підхід основний акцент приділяє мотиваційній природі міграції. Міграція розглядається як спосіб задоволення ряду соціальних потреб, у тому числі й потреби в самоствердженні.

6. Історичний підхід досліджує історію міграційних рухів того чи іншого регіону з застосуванням історико-демографічних досліджень, що описують міграцію в контексті історичної еволюції демографічних процесів. Історичний підхід виділяє три основні етапи в розвитку міграції населення в Європі з часів Великих географічних відкриттів по теперішній час. Перший етап завершився до середини XX століття, коли Європа була основним регіоном відтоку населення. Другий період – середина 1950-х – кінець 1990-х рр. – характеризує Європу як найбільший у світі центр масового неконтрольованого залучення іноземної робочої сили в низькооплачувані і не престижні сфери діяльності. Третій період, з кінця 1990-х по теперішній час, – період активного регулювання та обмеження міграції в Європу, коли перевага віддається висококваліфікованій робочій силі.

7. Історико-біологічний підхід досліджує пасіонарність. Пасіонарність в рамках цього підходу розглядається як характеристика поведінки – активність, що проявляється у прагненні індивіда до мети (часто ілюзорної). Пасіонарність – генетична ознака, що передається у спадок і що лежить, відповідно до гіпотези Л. Гумільова, в основі феномена пасіонарності як риси конституції людини. Пасіонарії (носії цієї ознаки) відрізняються особливо активною міграційною поведінкою, їх відсоток в етносі багато в чому визначає міграційний рух всього етносу. Наприклад, друга половина XVI століття в Росії – це епоха високої пасіонарної енергії великоросів, результатом якої була небачена експансія на схід. Інші приклади: початок Великого переселення народів, арабські завоювання, походи вікінгів і т. п.

Відповідно до цих підходів можна охарактеризувати причини міграції сучасного населення. Причини міграції можуть бути економічні, національні, політичні, екологічні тощо. Найбільш типовими причинами міграції є:

- бажання кращих умов і якості життя;
- можливість реалізації своїх професійних орієнтацій: отримання роботи в іншому місці проживання на кращих умовах оплати, за фахом і на омріяній посаді;
- потреба в оновленні життя, визначеній культурі і знаннях;
- зміни в регіональному розміщенні виробництва, його реструктуризації;

- стан здоров'я і необхідність змін кліматичних умов;
- сімейно-шлюбні відносини, об'єднання з близькими;
- соціальні й етнічні конфлікти, війни;
- трудові конфлікти та конфлікти в сім'ї;
- випадкові обставини та ін.

Одні причини міграції мають груповий і масовий характер, інші – індивідуальний. Існують також причини типові й особливі, об'єктивні й суб'єктивні. Неоднакові причини міграції в різних регіонах, по-різному співвідносяться економічні й соціальні причини міграції.

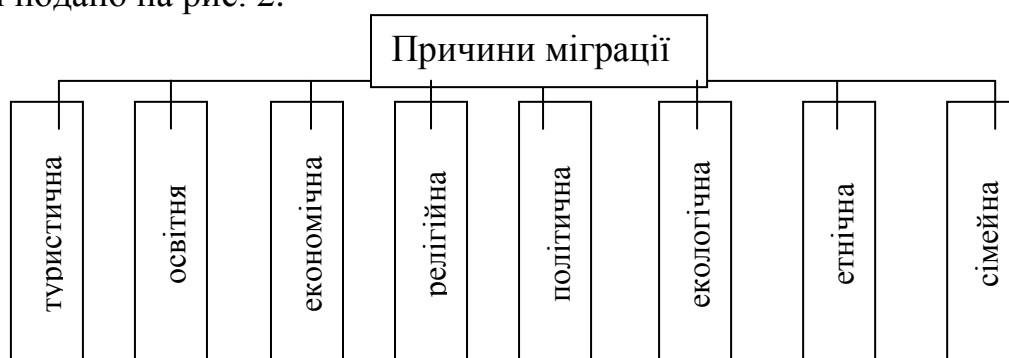
Особливе місце серед причин міграції населення займає якість навколишнього середовища, яка є важливою умовою, що визначає якість життя і стан здоров'я людей. Численні дослідження підтверджують тісний кореляційний зв'язок захворюваності з забрудненням природного оточення і вплив останнього на територіальні переміщення населення.

Причинами внутрішніх міграцій є пошук роботи, поліпшення житлових умов, підвищення рівня та зміна способу життя. Внутрішні міграції особливо поширені в країнах з великою територією, різноманітними природно-кліматичними та економічними умовами. У країнах з великою територією значне місце займають сезонні міграції – тимчасові переміщення робочої сили в сільську місцевість для виконання сезонних і сільськогосподарських робіт, і з сільської місцевості тимчасове сезонне переміщення в місто.

Основною причиною міжнародної міграції є економічна: різниця в рівні заробітної плати, яка може бути отримана за однакову роботу в різних країнах світу. Брак фахівців тієї чи іншої професії в певному регіоні підвищує заробітну плату для цієї професії і, відповідно, стимулює приплив мігрантів. Для зовнішніх міграцій робочої сили характерним є збільшення питомої ваги в її складі висококваліфікованих фахівців. Початок цій формі міграції було покладено в 30-ті роки XX століття, коли США отримали можливість відбору вчених-біженців з нацистської Німеччини. На сучасному етапі головні напрямки міграції висококваліфікованих фахівців – з країн Східної Європи в США, Канаду, ряд країн Західної Європи.

Частково міграція обумовлена такими причинами як війни (еміграція з Іраку та Боснії в США і Великобританію), політичні конфлікти (еміграція з африканських регіонів, охоплених військовими діями, в Європу) і природні катастрофи (міграція з Монтсеррат до Великобританії через виверження вулкана).

Велику кількість мігрантів приймають країни – експортери нафти на Близькому Сході, в яких 70% робочої сили становлять іноземці. Також високий показник міграційного сальдо в країн Латинської Америки (Аргентина, Бразилія, Венесуела), Південно-Східної Азії (Сінгапур, Гонконг, Японія), Африки (ПАР), а також Ізраїль має хороший міграційний потік з Росії. Постачальниками робочої сили на світовому ринку в даний час є Індія, Пакистан, В'єтнам, Алжир, Мексика, Ірландія, Туреччина, СНД. Узагальнену класифікацію причин міграції дорослого населення подано на рис. 2.





Виявлені причини дозволяють визначити сучасні тенденції міжнародної міграції:

- зростання нелегальної міграції (яскраво виражений трудовий характер; вигідний для держави: податки платять, а соціальної допомоги й пільг не отримують);

- зростання вимушеної міграції (переважно з країн Африки через збільшення збройних конфліктів, загострення міжнаціональних відносин; 80% біженців тікають в країни, що розвиваються, жінки й діти створюють додаткове економічне навантаження на приймаючі країни, яке вимагає грошових витрат);

- збільшення демографічної значимості міжнародної міграції (в розвинених країнах міжнародна міграція відіграє провідну роль в демографічному розвитку країни);

- глобалізація світових міграційних потоків (майже всі країни охоплені міграційним рухом; визначилися країни з переважанням імміграції та країни з переважанням еміграції);

- якісні зміни в потоці міграції (збільшення частки осіб з високим рівнем освіти, ряд країн мають спеціальні програми, щоб висококваліфіковані спеціалісти залишалися там якомога довше – США, Франція, Канада, Швеція);

- двоїстий характер міграційної політики (жорсткість і регламентація міграційної політики проти інтеграції; в той же час визначальна складова міграційної політики – імміграція).

На успішність адаптації мігрантів істотно впливає міграційна політика країни, що приймає. А. Фернхем визначив два важливих параметри приймаючого суспільства, що полегшують або утруднюють адаптацію мігрантів. Це – культурна дистанція і виразність розпізнавальних ознак (раса, культура, мова, релігія) між приймаючим суспільством і культурами етнічних груп та ступінь внутрішньої гомогенності приймаючого суспільства [34].

У дослідників Дж. Беррі та С. Бочнера знаходимо такі стратегії адаптації до умов іншого лінгвокультурного середовища, які можуть спостерігатися в індивідів у результаті міжкультурних контактів:

- інтеграція – акомодация власних культурних цінностей і цінностей приймаючого суспільства, тобто кожна із взаємодіючих груп і її представники зберігають свою культуру, але одночасно встановлюють тісні контакти між собою;

- асиміляція – відмова від власних культурних норм і цінностей та добровільне або вимушене прийняття норм і цінностей іншої культури аж до повного в ній розчинення, тобто група і її члени повністю втрачають свою культуру та підтримують контакти з іншою культурою;

- сепаратизм – ситація, протилежна асиміляції: група і її члени зберігають свою культуру, але відмовляються від контактів з чужою;

- сегрегація – роздільне існування і розвиток культурних груп;

- маргіналізація – група і її члени втрачають свою культуру, але й не підтримують контактів з іншою [17, с. 291];

- геноцид – навмисне знищення іншої групи [28].

На основі виділених категорій С. Бочнер запропонував чотири стратегії адаптації дорослого населення в новому лінгвокультурному середовищі: посередництво, перехід, маргінальний синдром, шовінізм.

На думку С.Бочнера, мігранта, який віддає перевагу:

- інтеграції, можна вважати «посередником», що синтезує дві культури;
- асиміляції – «перебіжчиком», що забув про свою колишню культуру заради входження в нову;
- сепаратизму – «шовіністом», що визнає лише свою колишню культуру і відкидає нову;
- маргіналізації – «маргіналом», що вагається між прийняттям тієї чи іншої культури, нагадуючи «буриданова осла» [28].

Безумовно, «шовіністам» і «маргіналам» дуже важко пристосуватися до умов життя в новій країні, в той час, як «перебіжчикам», здавалося б досить легко. Але це тільки на перший погляд, тому що людину мучать докори сумління, супроводжує презирство близьких, тощо.

Лише «інтеграція» для успішної адаптації до життя в новій країні підходить за всіма параметрами. Як правило, обом країнам часто потрібні «посередники» в багатьох сферах діяльності. До того ж, синтез двох різних культур дозволяє людині не тільки прийняти нові цінності життя, але й стати освіченішою й успішнішою.

Інтеграція може успішно реалізовуватися виключно за умови, що домінуюче суспільство відкрите й прагне до культурної різноманітності, вважає Й. Беррі [27, с. 5-68]. З цього випливає, що інтеграція вимагає взаємній акомодатії, під якою розуміється визнання обома групами права кожної з них на існування як окремих народів. Дана стратегія вимагає, щоб не домінуючі групи прийняли базові цінності чисельнішого суспільства, а домінуюча група повинна бути готова адаптувати свої державні інститути (наприклад освіта, здоров'я, праця) до нових умов так, щоб вони більше відповідали потребам багатоукладного суспільства.

Очевидно, що стратегія інтеграції зустрічається тільки в суспільствах, які вже є різнокультурними, і в яких простежуються певні психологічні передумови. Ці попередні умови такі: широко розповсюджене прагнення до культурного розмаїття (тобто наявність позитивної «різнокультурної ідеології»); низький рівень забобонів (тобто мінімальне поширення націоналізму, расизму та дискримінації); позитивні взаємини серед культурних груп (тобто відсутність міжгрупової ворожнечі); відчуття всіма групами зв'язку, або ототожнення, з домінуючим суспільством [27, с. 5-68].

Національна політика й програми країн також можуть слугувати предметом аналізу в рамках цих чотирьох підходів. Деякі чітко орієнтовані на асиміляцію, припускаючи, що всі мігранти та етнокультурні групи повинні уподібнюватися домінуючому суспільству; інші спрямовані на інтеграцію й охоче включають до свого складу всі групи, причому більшою мірою на їхніх власних культурних умовах. У той же час, у деяких суспільствах ведеться політика сегрегації, або робляться спроби маргіналізації небажаних груп.

У будь-якому випадку мігрант, потрапляючи в інше лінгвокультурне середовище, мусить пройти через ряд етапів міжкультурної адаптації, кожен із яких характеризується певними закономірностями.

Психологічні закономірності «культурного шоку» та педагогічні шляхи успішного його проходження. Інтерес до проблеми міжкультурної адаптації

з'явився в психологічній науці ще на початку XX століття. Р. Редфілд, Р. Лінтон, М. Херсковіц визначають поняття акультурація, яке трактують як результат тривалого безпосереднього контакту груп з різними культурами, який змінює паттерни культури даних груп.

Сучасні дослідники, зокрема Т. Стефаненко, Н. Лебедева, М. Пірен, О. Шлягіна, Ю. Платонов, В. Крисько та інші, психологічну акультурацію здебільшого розглядають як входження індивіда в нову для нього культуру, що супроводжується зміною його ціннісних орієнтацій, рольової поведінки, соціальних установок.

Стан, який кожен мігрант переживає на перших порах в іншому лінгвокультурному середовищі, американський антрополог К. Оберг назвав «культурним шоком». Концепція «культурного шоку» в тому вигляді, в якому вона була сформульована К. Обергом, спиралася на так званий клінічний підхід до вивчення процесів адаптації в іншій країні. В подальшому «культурний шок» стали розглядати як нормальну реакцію, як частину звичайного процесу адаптації до нового культурного оточення.

Багато дослідників намагалися уточнити розуміння «культурного шоку», підкреслюючи різні сторони перебування в іншому лінгвокультурному середовищі. Для цього використовувалися терміни «культурне стомлення», «мовний шок», «рольовий шок» та ін. [26, 27, 28]. Л. Смалей описав «культурний шок» як емоційну реакцію, яка виникає внаслідок нездатності зрозуміти, проконтролювати і передбачити поведінку людей іншої культури [33, с. 49-56]. Інші автори пов'язували «культурний шок» з невизначеністю норм і очікувань а, отже, з труднощами контролю над ситуацією та її прогнозуванням. У зв'язку з цим виникає тривожність, замішання й апатія, що тривають до тих пір, поки не сформулюються нові когнітивні конструкції для розуміння іншої культури і вироблення відповідних моделей поведінки.

Шок – (від англ. shock - удар, потрясіння) – з медичної точки зору це патологічний процес, що розвивається у відповідь на вплив надзвичайних подразників і супроводжується прогресивним порушенням життєво важливих функцій нервової системи, кровообігу, дихання, обміну речовин і багатьох інших. По суті, це зрив компенсаторних реакцій організму у відповідь на пошкодження.

«Культурний шок» – це емоційний чи фізичний дискомфорт, дезорієнтація індивіда, викликана потраплянням в інше культурне середовище, зіткненням з іншою культурою, незнайомим місцем. Звикання до нового оточення може бути хвилюючим, стресовим, може не відповідати сподіванням, бути кумедним або просто збити з пантелику.

Термін був вперше використаний американським антропологом Калерво Обергом (англ. Kalervo Oberg) в 1954 році. Він визначив це поняття як страх, викликаний втратою знайомих розпізнавальних знаків у соціальному спілкуванні. Якщо глибше вникнути в це поняття, то стане зрозуміло, що навіть якщо мігрант вже говорить на мові країни, в яку потрапив, багато невербальних сигналів відрізняються від тих, до яких він звик на батьківщині і які сприймаються й розшифровуються практично на рівні підсвідомості.

В основному людина отримує «культурний шок», коли потрапляє в іншу країну, відмінну від країни, де проживає, хоча з подібними відчуттями може зіткнутися й у власній країні при раптовій зміні соціального середовища. Тому поняття «культурний шок» використовують також для позначення загальної ситуації, коли людина змушена пристосовуватися до нового порядку, де не

спрацьовують раніше засвоєні культурні цінності й моделі поведінки.

У людини виникає конфлікт старих і нових культурних норм і орієнтацій: старих, до яких вона звикла, й нових, що характеризують нове для неї суспільство. Це конфлікт двох культур на рівні свідомості: тобто, коли знайомі психологічні фактори, які допомагали людині пристосовуватися до суспільства, зникають, а замість цього з'являються невідомі й незрозумілі, що прийшли з іншого культурного середовища.

Чому так відбувається? У рамках власної культури створюється стійка ілюзія власного бачення світу, способу життя, менталітету як єдино можливого і, головне, єдино допустимого. Більшість людей не усвідомлює себе як продукт окремої культури, навіть у тих рідкісних випадках, коли вони розуміють, що поведінка представників інших країн власне й визначається їх культурою. Тільки вийшовши за межі своєї культури, тобто зустрівшись з іншим світоглядом, світовідчуттям, індивід починає розуміти специфіку своєї суспільної свідомості, здатний побачити відмінність культур.

Такий досвід супроводжується не завжди приємними відчуттями. «Культурний шок» є серйозним випробуванням, в деякій мірі він нагадує психічний розлад, який, на щастя, проходить. Симптомами «культурного шоку» є: постійне відчуття тривоги, дратівливість; плаксивість; підвищений критицизм по відношенню до нової та невинуватена ідеалізація старої країни; постійні скарги на клімат, їжу, людей; побоювання з приводу санітарних умов та чистоти; ворожість по відношенню до представників країни перебування, відмова вчити мову та знайомитися зі звичаями цієї країни; страх перед контактами з іншими людьми, невпевненість у собі, страх бути обдуреним, відчуття безпорадності й непотрібності, безсоння, зловживання алкоголем, наркотиками, психосоматичні захворювання, депресія, та навіть суїцидальні наміри.

Гострий «культурний шок» (переважно викликаний переїздом в іншу країну), як правило, складається з декількох стадій (етапів). Г. Тріандіс виокремлює п'ять етапів процесу адаптації. Проте слід визнати, що не кожен проходить через усі ці стадії, оскільки не кожен знаходиться достатньо часу в іншому середовищі, щоб пройти їх повністю. Зрозуміло, що найважче процес міжкультурної адаптації відбувається в переселенців, яким потрібно повністю інтегруватися в іншу культуру, стати повноцінним громадянином певної країни й навіть трансформувати свою соціальну ідентичність.

Перший етап дослідник назвав «медовим місяцем». Він характеризується ентузіазмом, великими сподіваннями та нагадує стан під час медового місяця: все здається новим і цікавим, не такі вже й великі відмінності – люди мають по дві руки й ноги, живуть у будинках, сплять ночами і т.п. Протягом цього періоду відмінності між «старою» та «новою» культурою людина сприймає «через рожеві окуляри» – все здається чудовим і красивим: людина може захоплюватися новою для неї їжею, новим місцем проживання, новими звичками, новою архітектурою (відчуває себе як на екскурсії).

Через декілька днів, тижнів або місяців людина перестає зосереджуватися на незначних відмінностях між культурами, тому що дійсність починає напружувати, проникаючи в свідомість мільйоном дрібних і дратівливих чинників. Потрібно навчитися багатьом речам в короткий термін – оплачувати рахунки, виписувати чеки, спілкуватися з людьми, купувати речі, харчуватися, влаштовуватися на роботу. Навіть якщо людина говорить на мові країни, її часто не розуміють і, можливо, сміються над вимовою. Крім того, дома мігрант був особистістю,

пов'язаною з іншими людьми, від нього багато чого залежало, з ним рахувались, його поважали. Тут він практично втратив себе, він нікому не потрібен. Людина знову прагне їжі, до якої звикла дома, ритм життя в новому місці перебування може здаватися занадто швидким або занадто повільним, звички людей можуть дратувати. Це другий етап адаптації, коли стан тимчасової ейфорії минає, і людина починає відчувати себе «чужинцем», робить спроби відійти від реальності, спілкуючись тільки з земляками. Негативна сторона цього періоду, коли люди замикаються в собі, бояться виходити з дому і зводять всяке спілкування до мінімуму.

І як наслідок, мігранти починають шукати недоліки в новій країні і людях, стають зайво критичні та не приймають способу життя, в якому опинилися. В цей період люди намагаються спілкуватися з вихідцями з тієї країни, звідки приїхали, при цьому проводять час у їдких і злісних обговореннях нових звичаїв і тужливих спогадах, як добре було вдома. Деякі впадають в іншу крайність – намагаються повністю розчинитися в чужій культурі, копіюючи все, що можна, іноді до смішного.

Кульмінація настає на третьому етапі, коли індивіди, які не зуміли адаптуватися до нової культури, втрачають контроль над ситуацією, відчувають безпорадність і незадоволення. Може статися навіть так, що мігрант повернеться додому, не дочекавшись закінчення терміну перебування в іншій країні.

Якщо ж людина не зациклюється на цьому етапі, то після кількох днів, тижнів або місяців, вона звикає до нового середовища, переходячи в четверту стадію – «примирення». На четвертому етапі депресія поступово змінюється оптимізмом, впевненістю та задоволенням. Хворобливе почуття «неналежності» згладжується, людина знаходить своє місце в навколишньому світі. Першою ознакою одужання практично завжди стає повернення почуття гумору – те, що вчора здавалося кошмаром, сьогодні викликає посмішку. З'являються друзі, робота чи якісь інші обов'язки, які допомагають впливатися в нове життя. На цій стадії людина більше не реагує негативно, тому що адаптувалася до нової культури. Вона веде повсякденне життя, як і раніше на своїй батьківщині. Цей етап характеризується повною адаптацією особистості до нової культури [17, с. 284].

П'ята стадія «культурного шоку» називається «зворотний культурний шок» – це процес реадaptaції, який здебільшого стосується візитерів і, певною мірою, туристів. Мова йде про «шок повернення». Повернення на батьківщину також може супроводжуватися дискомфортом, розчаруваннями, фрустрацією та депресією.

На батьківщині за час відсутності мігранта відбулося багато змін. А те, що залишилося, вже не влаштовує, дратує, дивує: як можна було жити в таких умовах!? Повернення до рідної культури після адаптації до нової може знову викликати у людини вищеописані фази, які тривають не так довго, як перший «культурний шок» на чужині.

Однак перелічені етапи адаптації та реадaptaції не є неодмінними для всіх без виключення людей, які потрапляють в нове культурне середовище. Різні люди по-різному переживають «культурний шок», неоднаково усвідомлюють гостроту його впливу. Це залежить від багатьох чинників, починаючи з індивідуальних особливостей і завершуючи ступенем подібності чи несхожості культур. До цього можна віднести цілий ряд факторів, включаючи клімат, одяг, їжу, мову, релігію, рівень освіти, матеріальний добробут, структуру сім'ї, звичаї і т. д.

Зокрема, Т. Стефаненко, Н. Фрейнкман-Хрустальова, О. Новиков

виокремлюють індивідуальні та групові чинники, які впливають на процес адаптації. До індивідуальних чинників дослідники відносять демографічні та особистісні характеристики індивіда. Вони стверджують, що на процес адаптації впливає вік людини: швидко адаптуються маленькі діти, чого не можна сказати про літніх людей, для яких такий процес може стати важким випробуванням.

На думку багатьох психологів, лікарів, психотерапевтів, літнім людям не обов'язково засвоювати чужу культуру й мову, якщо в них немає в цьому внутрішньої потреби, тому що це може посилити відчуття ностальгії, з якою їм значно важче впоратися, ніж молодим людям.

Результати емпіричних досліджень свідчать, що суттєвий вплив на процес адаптації має рівень освіченості індивіда. Доведено, що успішно адаптуються молоді, високоінтелектуальні та високоосвічені люди.

Щодо особистісних властивостей людини, то дослідники вказують на те, що не існує універсальних характеристик або набору певних якостей, які б сприяли процесові адаптації до будь-якої культури. Проте, Т. Стефаненко серед таких характеристик виокремлює професійну компетентність, високу самооцінку, комунікабельність. На її думку, легко й швидко адаптується до нових умов людина екстравертного типу, пріоритетними для якої є загальнолюдські цінності, людина, яка вміло збереже свою культурну ідентичність і з розумінням та повагою ставитиметься до норм, традицій і звичаїв нової культури [17, с. 286].

Не менш важливим чинником, який впливає на процес адаптації до нової культури, є готовність особистості до змін, які її очікують, сформованість мотивації до адаптації. Психологічно краще переживають зміни люди, які свідомо, добровільно прагнуть бути включеними в чужу групу. Індивіди, які готові до змін, опинившись у мультикультурному суспільстві, як правило, частіше контактують з місцевим населенням, що зменшує їх рівень культурного шоку [21].

Для визначення групових чинників дослідники пропонують звернути увагу на характеристики самих культур, зокрема, що в них різне, а що спільне. Н. Лебедева виявила кореляційний зв'язок між ступенем вираженості «культурного шоку» і культурною дистанцією. Індекс культурної дистанції включає в себе мову, релігію, структуру сім'ї, рівень освіченості, матеріальний комфорт, клімат, одяг тощо. Дослідження всіх цих показників дає підставу стверджувати, що процес адаптації до нової культури може бути менш болісним, якщо нова культура має багато спільного з рідною [7].

Крім об'єктивної культурної дистанції етнопсихологи виокремлюють інші чинники, які впливають на процес адаптації до нового культурного середовища. Наприклад, наявність конфліктів в історії взаєностосунків двох народів (війна, геноцид), знання особливостей культури країни, в яку потрапляє людина, володіння мовою, спільна мета при міжкультурних контактах.

Важливим чинником, який впливає на процес адаптації, є особливості культури, в якій перебувають переселенці та візитери. Менш успішно адаптуються представники культур, в яких традиції й поведінка значно ритуалізованіші, наприклад, громадяни Кореї, Японії, країн Азії. Так, дуже важко адаптуватися в країнах Європи японцям. Їм постійно здається, що вони не знають норм поведінки країни, в якій перебувають.

Дослідження показують, що досить важко адаптуються представники так званих «великих держав»: їм заважає їхня пихатість та зарозумілість.

Значно легше адаптуватися в країнах, де на державному рівні дотримується політика культурного плюралізму, принципи рівності, свободи вибору й

партнерства представників різних культур. Моноетнічні суспільства є менш толерантними по відношенню до представників інших культур.

Безперечно, вагомий вплив на процес адаптації здійснюють і ситуаційні фактори – рівень політичної та економічної стабільності в країні, рівень злочинності, соціальна політика держави тощо. Т. Стефаненко, Н. Лебедєва, Н. Фрейнкман-Хрустальова, О. Новиков стверджують, що міжкультурна адаптація не розглядається як повна асиміляція з чужою культурою. Це процес входження в нову культуру, поступове засвоєння її норм, цінностей, традицій. При цьому особистість, яка соціально й психологічно інтегрувалась з чужою культурою, повинна пам'ятати про особливості рідної культури, традиції та звичаї свого народу. Тільки в цьому випадку, підкреслюють учені, можна говорити про адекватну міжкультурну адаптацію [17, 7, 23].

Автори цих моделей одностайні в тому, що успішна адаптація являє собою не асиміляцію з чужою культурою. Це навіть не тільки – і не стільки – соціальне й емоційне пристосування до нового середовища, оскільки людина може бути добре пристосованою до життя в новому суспільстві, задовольняючи всі потреби всередині своєї етнічної чи культурної групи, знаходячи «маленьку Америку» в Парижі чи «маленьку Одесу» на Брайтон-Біч. Міжкультурна адаптація являє собою процес входження в нову культуру, поступове освоєння її норм, цінностей, зразків поведінки. При цьому справжня адаптація передбачає досягнення соціальної та психологічної інтеграції з ще однією культурою без втрати надбань власної.

Але чому – навіть при схожих відносинах між групами – на індивідуальному рівні одні люди стають «маргіналами», а інші – «посередниками», одні залишаються «шовіністами», а інші повністю асимілюються? Соціальні психологи поки не дали однозначної відповіді на це питання. Однак очевидно, що успіх адаптації багато в чому залежить від того, підтримку для прийняття якого з альтернативних рішень переселенці або візитери отримують від свого безпосереднього оточення. Тому досягнення найбільш бажаного результату – стимуляції переваги людиною ролі посередника між культурами – вимагає створення мережі соціальної підтримки даного типу міжкультурної взаємодії.

Невдачі й проблеми при адаптації в новій культурі необхідно розглядати не як патологічні симптоми, а як відсутність певних знань і навичок. Тому має бути організовано не пристосування людини до нової культури, а набуття знань про звичаї, норми, цінності, стереотипи поведінки іншого народу без розриву з власною культурою.

Соціальні психологи, етнопсихологи вважають, що проблему міжкультурної адаптації можна полегшити, якщо провести підготовку індивіда до міжкультурної взаємодії.

Існує кілька способів підготовки індивідів до міжкультурної взаємодії. Використовувані моделі розрізняються в трьох аспектах: за методом навчання – дидактичні або емпіричні; за змістом навчання – загальнокультурні або культурно-специфічні; за сферою, в якій прагнуть досягти основних результатів – когнітивні, емоційні або поведінкові.

Традиційно для підготовки індивідів до міжкультурної взаємодії виокремлюють такі форми навчальних програм, як освіта (просвітництво), орієнтування, інструктаж і тренінг.

Мета освіти (просвітництва) – отримання знань про культуру, історію, географію, звичаї та традиції тієї чи іншої культури. Вирушаючи в іншу країну, як мінімум, необхідно прочитати книги про її історію, географію, звичаї й традиції

жителів. Як наш співвітчизник з презирством поставиться до іноземця, який живе в Україні, але не знає, хто такий Т.Г. Шевченко, так і жителі інших країн будуть дивитися на мігранта з подивом, якщо він не знатиме їх вождів і героїв.

У США підготовка виїжджаючих за кордон довгий час будувалася на основі дидактичної моделі культурно-специфічної освіти, яку називають інтелектуальною, «класною кімнатою» або «університетом». Студентів, волонтерів корпусу миру, представників урядових організацій знайомили з історією, державним устроєм, звичаями та традиціями країни перебування. При цьому акцент робився на абстрактні знання. Але дуже скоро виявилось, що одного знайомства з чужою культурою недостатньо: отримані знання не завжди пом'якшували «культурний шок», а інформація часто не відповідала характеру безпосередніх контактів з місцевими жителями. Крім того, абсолютно очевидно, що яким би не був обсяг переданої інформації, ті люди, яких навчають, не можуть бути повністю підготовлені до життя в чужій країні. Тому в даний час все більшого поширення набуває точка зору, згідно з якою переселенців і візитерів необхідно «навчити вчитися».

До освіти примикають ще два типи навчальних програм: орієнтування та інструктаж. Мета орієнтування – швидке ознайомлення з новим для людини оточенням, основними нормами, цінностями, переконаннями іншої культурної групи. При цьому використовуються посібники, іронічно названі «культурними повареними книгами» з рецептами типу: «Роби це і не роби того». Інструктаж дає відповідь на запитання, які можуть виникнути на перших етапах перебування в країні. Увага акцентується на окремих аспектах пристосування до нової культури.

Практика свідчить, що найефективнішою формою підготовки індивідів до міжкультурної взаємодії є тренінг як практичне навчання, орієнтоване на безпосередню взаємодію з членами інших груп. Його програма спрямована на те, щоб допомогти людині налагодити міжособистісні контакти, впоратися з психологічним стресом, конструктивно спілкуватися з місцевим населенням, виробити вміння приймати цінності, норми, рольові структури чужої культури. Психологи стверджують, що найефективнішими є тренінги, які включають реальні міжкультурні контакти, наприклад, семінари з елементами групової дискусії, де обговорюються ситуації, які виникли при особистих контактах представників двох народів, до яких належать учасники.

Будь-яка програма тренінгу намагається відповісти на питання «як» – як індивід може налагодити міжособистісні контакти в новому для себе оточенні, як він може опанувати цінностями, нормами, рольовими структурами чужої культури. Не випадково, при опитуванні візитерів, які повернулися на батьківщину, з'ясовується, що найважливішим для успішної адаптації вони вважають вміння справлятися з психологічним стресом і встановлювати міжособистісні відносини, ефективно спілкуватися з місцевими жителями.

На думку Г. Тріандіса, міжкультурний тренінг ставить перед собою два основні завдання: ознайомити з міжкультурними відмінностями в міжособистісних відносинах, що вимагає програвання ситуацій, в яких щось протікає по-різному в двох культурах; зробити можливим перенесення отриманих знань на нові ситуації, що досяжно, коли людина знайомиться з найхарактернішими особливостями чужої культури [17].

Часто застосовуються програми загальнокультурного тренінгу з акцентом на усвідомленні самого себе представником групи або культури. При такому типі навчання мігрант іде від усвідомлення цінності власної культури до аналізу

відмінностей між культурами і, в кінцевому рахунку, виробленню вміння «проникати» в культурні відмінності для підвищення ефективності взаємодії. Прикладом подібної навчальної програми може служити «американська модель контрасту». Суть тренінгу полягає в тому, що мігрант і підставна особа («актор») програють запропоновані конфліктні ситуації. При цьому поведінка «актора» завжди протилежна діям «типового американця» в подібних ситуаціях. А мігрант, навіть не усвідомлюючи того, демонструє стереотипи поведінки та сприйняття, придбані ним в процесі соціалізації в американській культурі: наприклад більше уваги звертає на матеріальні цінності, ніж на духовні, на особисті досягнення, ніж на статус людини як члена родини. Взаємодія знімається на відеокамеру, і під час перегляду запису тренер пояснює, як на поведінку мігранта вплинула американська культура.

Серед численних програм культурно-специфічного тренінгу особливо широке поширення отримав тренінг, що включає реальні міжкультурні контакти, наприклад семінари-майстерні з груповими дискусіями, де обговорюються ситуації, що виникають при особистих контактах представників двох народів, до яких належать учасники. Такий тренінг К. Роджерс проводив з членами залучених у конфлікти груп у Північній Ірландії і ПАР. Але подібного роду навчання далеко не завжди досягає своєї мети, тому що сильний етноцентризм учасників заважає їм позбутися упереджень в ході занять.

Тому альтернативним є атрибутивний тренінг, в якому акцент робиться на навчанні тому, яким чином представники різних народів і культур інтерпретують причини поведінки й результати діяльності. Це дуже важливе завдання, оскільки одна з основних проблем при спілкуванні представників різних культур полягає в тому, що люди не розуміють причин поведінки один одного й роблять помилкові атрибуції [17].

В атрибутивному тренінгу основна увага учасників концентрується на вмінні розрізняти та розуміти інтерпретацію поведінки або діяльності представниками тієї чи іншої культури. За умов дефіциту інформації про іншу культуру суб'єкти взаємодії починають приписувати один одному як причини поведінки, так і самі зразки поведінки або якісь загальніші характеристики. Атрибутивний тренінг допомагає зробити очікування індивіда про можливу поведінку члена іншої культури більш точними та сприяє освоєнню ізоморфних атрибуцій, тобто атрибуцій, характерних для культури, з представниками якої індивіду належить взаємодіяти.

Слід визнати, що жоден тип тренінгу не є ідеальним, тому необхідно прагнути до використання можливостей кількох тренінгових підходів, не забуваючи, втім, і про навчання традиційними дидактичними методами. І всі вони повинні навчити людину в процесі міжкультурної взаємодії керуватися платиновим правилом: «Роби так, як роблять інші. Роби так, як вони люблять, як їм подобається». Це правило означає, що, потрапляючи в чужу культуру, доцільно вести себе відповідно до норм, звичаїв, традицій цієї культури, не нав'язуючи своїх релігійних переконань, цінностей, способу життя [17].

Для підготовки до міжкультурної взаємодії широке застосування в багатьох країнах світу отримали так звані культурні асимілятори, хоча це й не саме вдаль найменування, оскільки мігрантів не спонукають відмовлятися від власної культури і стати схожими на членів іншої групи – асимілюватися. Їх ще називають технікою підвищення міжкультурної сензитивності. Основна їх мета – навчити людину бачити ситуацію з точки зору членів чужої групи, розуміти їхнє бачення

світу, але при цьому, безперечно, не забувати своєї культури. Тому культурні асимілятори називають також технікою підвищення міжкультурної сензитивності.

Перші культурні асимілятори були розроблені психологами університету штату Іллінойс на початку 60-х рр.. XX ст. під керівництвом Г. Тріандіса. Вони призначалися для американських громадян, що взаємодіють з арабами, іранцями, греками, тайцями. Творці моделі ставили собі за мету за короткий час дати студентам якомога більше інформації про відмінності між двома культурами й зупинилися на програмованому посібнику зі зворотним зв'язком, що дозволяє зробити його читача активним учасником процесу навчання. Пізніше стали використовувати й комп'ютерні варіанти посібників [17].

Культурні асимілятори складаються з описів ситуацій (від 35 до 200), в яких взаємодіють персонажі з двох культур і чотирьох інтерпретацій їхньої поведінки. Інформація підбирається так, щоб представити ситуації, в яких виявляються або значні, або найбільш значущі ключові відмінності між культурами. Ідеальною можна вважати ситуацію, по-перше, що описує випадки взаємодії членів двох культур, які часто зустрічаються, по-друге, такі, які представник групи «гостей» знаходить конфліктними або які він найчастіше неправильно інтерпретує, по-третє, що дозволяють отримати важливу інформацію про чужу культуру.

При підборі ситуацій враховуються взаємні стереотипи, різниця в рольових очікуваннях, звичаї, особливості невербальної поведінки та багато іншого. Особлива увага приділяється орієнтованості культури на колективізм або індивідуалізм. Наприклад, представник європейської індивідуалістичної культури в процесі роботи з ситуаціями асимілятора повинен усвідомити, що поведінка членів східних колективістичних культур у більшій мірі відображає групові норми, ніж індивідуальні установки; відносини між батьками й дітьми на Сході майже священні; в багатьох країнах Сходу прийнято проявляти скромність при публічній оцінці власних досягнень; там прийнято дарувати подарунки в тих випадках, коли в Європі платять гроші.

Приклади потенційно конфліктних ситуацій можуть бути взяті з етнографічної та історичної літератури, преси, спостережень самих розробників. Проводяться також інтерв'ю з використанням методики «критичного інциденту»: респондентів просять згадати події, в яких відбулося щось таке, що різко позитивно або негативно змінило їхню думку про представників іншої культури.

Найбільш складні завдання постають перед творцями культурного асимілятора на етапі комплектації набору альтернативних пояснень. Якщо асимілятори призначені для підготовки представників культури А до взаємодії з представниками культури Б, то необхідно підібрати – за допомогою експертів з двох культур – три інтерпретації поведінки персонажів, найбільш ймовірні з точки зору членів культури А, і одну інтерпретацію, яку найчастіше використовують при поясненні ситуації представники культури Б. Лише відповіді, характерні для членів культури Б, вважаються правильними. Якщо людина вибирає неправильну відповідь, її просять повернутися до ситуації ще раз і вибрати інше пояснення поведінки персонажів. А при виборі правильної відповіді детально описуються особливості культури, відповідно до яких вони діяли.

Самі по собі культурні асимілятори є методом когнітивного орієнтування, але їх часто застосовують у тренінгових програмах – в групі обговорюються і порівнюються результати учасників, проводяться рольові ігри з використанням ситуацій культурного асимілятора. В цьому випадку він є основою програми атрибутивного тренінгу, так як містить завдання – вибрати ту інтерпретацію

кожної ситуації взаємодії представників двох культур, яка відповідає точці зору чужої групи, тобто підібрати ізоморфну атрибуцію.

Щоб краще зрозуміти, що являє собою дана техніка, наведемо приклад ситуації з культурного асимілятора, призначеного для навчання російського персоналу спільних російсько-німецьких підприємств. Цей асимілятор був сконструйований у 1998 році студенткою факультету психології під керівництвом Т. Стефаненко.

Антону пощастило – відразу після закінчення інституту він влаштувався на роботу в спільне підприємство. Дуже часто після робочого дня він разом зі своїми німецькими колегами заходив у бар випити пива й поговорити. Відносини, як здавалося Антону, з ділових все більше перетворювалися в дружні. На наступний день після чергових «посиденьок» Антон звернувся до сидячого з ним поруч в офісі Пітера Берга:

«А пам'ятаєш, ти вчора розповідав, як ви з Мартіном влаштували дебош у ресторані?». На що отримав дуже різку відповідь: «Антон, займайся своєю роботою». Молодий чоловік був збентежений – вчора вони з Пітером були кращими друзями, а сьогодні таке звернення.

Як би Ви пояснили Антону причину непорозуміння з німецьким колегою?

1. Пітер – груба, невихована людина.
2. Пітер переконаний, що те, що було розказано в приватній бесіді, не варто розголошувати.
3. Пітер вважає, що на робочому місці не варто говорити про сторонні речі.
4. Пітеру неприємно згадувати випадок зі свого життя, про який він розповів, неабияк випивши.

Ви вибрали пояснення № 1. У запропонованій ситуації немає ніяких вказівок на невихованість Пітера. Навпаки, Антон, досить давно з ним спілкувався і, вважаючи Пітера своїм другом, був явно шокований його різкою відповіддю. Поверніться до ситуації та зробіть інший вибір.

Ви вибрали пояснення № 2. Це цілком ймовірний варіант відповіді – правила хорошого тону диктують, що не слід робити надбанням гласності зміст приватної бесіди. Але в ситуації немає вказівок, що хтось міг чути розмову колег, що сидять за сусідніми столами. Спробуйте знайти більш точне пояснення.

Ви вибрали пояснення № 3. Це кращий варіант відповіді. Німці зазвичай не змішують поняття дружби та ділових відносин. Тому вони вважають, що в барі можна говорити на будь-які теми, а на робочому місці – тільки на теми, безпосередньо пов'язані з роботою. Росіянин, який взаємодіє з німецькими партнерами і не дотримується цього принципу, може уславитися нетактовним, безцеремонним, нав'язливим і невихованим.

Ви вибрали пояснення № 4. Виключити таку можливість не можна, і тоді негативна реакція Пітера на висловлювання Антона зрозуміла. Але це пояснення не розкриває ситуацію повністю. Спробуйте знайти більш точне пояснення.

Хоча до цього часу в світі створено велику кількість культурних асиміляторів, вони не можуть отримати широкого розповсюдження, оскільки призначені вузькому колу осіб – студентам-арабам в США, вчителям, які працюють з іспаномовними школярами і т. п. Але в багатьох випадках готувати до міжкультурної взаємодії доводиться не настільки однорідні групи: фахівців, що взаємодіють з багатонаціональною клієнтурою, студентів, які приїхали з різних країн і т. п.

Група дослідників на чолі з Р. Брісліном задалася питанням, чи можливо

створення універсального культурного асимілятора, який би допоміг людям адаптуватися до будь-якої чужої культури [17]. На основі досвіду створення вузько орієнтованих культурних асиміляторів і роботи з різними тренінговими групами вони прийшли до висновку, що таке завдання можна вирішити, оскільки люди, які потрапляють в інше лінгвокультурне оточення, проходять через подібні етапи адаптації та налагодження міжособистісних контактів з місцевими жителями. Тому можна виділити коло прототипних ситуацій взаємодії представників двох різних культур, а також завдань, які виконуються візитерами в країні перебування. Хоча створений ними посібник універсальним є передусім для американців, на сьогоднішній день він застосовується і в інших англomовних країнах.

Багаторічне використання культурних асиміляторів – культурно-специфічних і універсальних – підтвердило, що вони є ефективним засобом формування ізоморфних атрибуцій, передачі інформації про відмінності між культурами, полегшення міжособистісних контактів в іншому лінгвокультурному оточенні і, в кінцевому рахунку, вирішення завдань, що стоять перед людиною.

Дослідник при створенні таких ситуацій повинен враховувати взаємні стереотипи, різницю ролевих очікувань, звичаї, особливості невербальної поведінки, тощо. Доречно зауважити, що така форма роботи може бути використана при розробці семінарів-тренінгів для керівників, які працюють у мультинаціональних колективах або співпрацюють із зарубіжними партнерами, а також для навчання персоналу тих чи інших мультиетнічних організацій.

Очевидно, що завдання спеціаліста-практика – полегшити процес міжкультурної адаптації індивіда. Проблеми, які виникають при адаптації, слід розглядати не як патологічні симптоми, а, в багатьох випадках, як брак певних знань про звичаї, норми, цінності, стереотипи поведінки представників іншої культури.

Ще один, на нашу думку, важливий момент: потрібно розвивати та тренувати в людини, яка прагне виїхати за кордон, мотивацію до адаптації, що сприятиме успішному процесу акультурації [12].

У більшості випадків доросле населення, яке потрапляє в інше лінгвокультурне середовище, вимушене в основному самотійно проходити стадії «культурного шоку». Розроблені нами рекомендації допоможуть мігрантам у найкоротший термін подолати труднощі «культурного шоку».

1. Ви переживаєте «культурний шок», ви знаєте його стадії, перебіг і знаєте, що він з часом пройде.

2. Намагайтеся реагувати, як реагують діти – з цікавістю і без страху; якщо вам здається, що всі намагаються вас образити, справа не в оточуючих, а у вашій реакції, включайте почуття гумору, не замикайтесь; якщо ви щось неправильно сказали чи зробили, попросіть вас виправити, пояснити чи допомогти.

3. Займіться чим-небудь: запишіться на аеробіку, ідіть в бібліотеку, гуляйте в парку, намагайтеся спілкуватися з людьми, вчіть мову, ставте собі цілі й досягайте їх (наприклад, вчити по 10 нових фраз щодня).

4. По мірі можливості намагайтеся якомога ближче познайомитися зі звичаями й мовою нової країни до того, як опинитесь там.

5. Ведіть щоденник самоспостережень, виливайте на сторінки всі свої негативні емоції, щоб вони не залишалися у вас всередині, занотовуйте щодня всі свої, навіть найдрібніші, перемоги й ставте нові завдання на наступний день, тиждень, місяць, рік.

Першим кроком в адаптації дорослого населення в умовах іншого

лінгвокультурного середовища є оволодіння мовою країни, в яку людина потрапила або збирається. Успішна мовно-культурна адаптація сприяє прискоренню та поліпшенню загальної адаптації.

Мовно-культурна адаптація дорослого населення

Оволодівати іноземною мовою дорослий може формальним, неформальним та інформальним шляхами одночасно.

Формальний спосіб оволодіння іноземною мовою передбачає навчання у відповідних навчальних закладах, проходження курсів, тощо з метою отримання офіційного документа. Цією формою освіти дорослих користуються в основному студенти, які навчаються по обміну.

Дорослі, як фахівці в різних галузях науки, культури, бізнесу, техніки й усіх інших областей людської діяльності потребують негайного вивчення іноземної мови як знаряддя виробництва. Їх не цікавить ні теорія, ні історія мови – мова потрібна їм виключно функціонально, для використання в різних сферах життя суспільства як засіб реального спілкування з людьми з інших країн. Тому для них найкращим варіантом виявляються короткотермінові курси у своїй країні перед виїздом в іншу, чи в іншій країні одразу ж після переїзду туди.

Формат і зміст довготривалих курсів є неприйнятним для дорослих. На відміну від студентів, дорослі, що працюють, розраховують на швидкі результати протягом короткого часу. Їх можна зрозуміти – володіння іноземною мовою є для них однією з основних умов кар'єрного росту. Складені на основі стандартних вузівських, програми довгострокових курсів часто не враховують специфіки аудиторії, неадаптовані до віку і професійних інтересів дорослих. Працюючі дорослі не погоджуються витратити на вивчення мови кілька років. У багатьох слухачів викликає неприйняття вступний курс як невідповідний їх очікуванням і займаючий невинновданно довгий час на шкоду інтенсифікації занять. Дуже часто викладачі переносять власний досвід вивчення іноземної мови на слухачів. Однак для дорослих заняття іноземною мовою не є предметом шкільної або вузівської програми. Після закінчення курсу вони не ставлять завдання викладати мову або працювати перекладачем. Вони вивчають мову в прагматичних цілях – вміти спілкуватися з діловими партнерами, подорожувати, не вдаючись до послуг перекладачів, вивчати професійну літературу, писати звіти, вести переговори. Саме тому найбільшим успіхом користуються у них такі програми, як «Іноземна за 3 тижні (максимум – 3 місяці)», «Іноземна уві сні» і т. п.

Неформальний спосіб оволодіння іноземною мовою передбачає заняття з репетитором, взаємовигідне безоплатне навчання один одного, тощо.

Інформальний спосіб оволодіння іноземною мовою супроводжує мігранта кожен мить його перебування в іншому лінгвокультурному середовищі. Успішність цього процесу залежить повністю від самої людини, її здатності до розвитку, саморозвитку, самоорганізації, відношення до навчання протягом життя, усвідомлення власного стилю мислення та навчання, вміння долати стереотипи та бар'єри.

Г. Драйден стверджує, що в навчанні дорослих є три основних бар'єри: критично-логічний (вивчення іноземних мов – це нелегка справа, тому що неможливо вчитися весело й легко), інтуїтивно-емоційний (я дурний і ніколи не освою іноземну мову) і критично-моральний (навчання – важка праця, то, може, ліпше й не витратити зусиль) [3, с. 313].

Подолати перший бар'єр у відношенні дорослого населення до навчання допомагають сучасні дослідження потенціалу мозку та його нерозкритих

можливостей.

Потрапляння в інше лінгвокультурне середовище супроводжується стресом. Стрес блокує діяльність мозку. Освітні кінесіологи стверджують, що коли людиною оволодіває стрес, в мозку відбувається «замикання», «починають плавитися проводи» [3, с. 375]. Саме це і є головною причиною невдач у навчанні, відомою під терміном «дислексія», що додатково загострює стрес і сум'яття. Часто розв'язання криється у простих вправах, які розблоковують зв'язок між лівою і правою півкулями мозку. Знімаючи блокаду, знімається й проблема.

Відомі дослідники в цій галузі – Г. Стровкс і Д. Вайтсайд, які займаються не тільки теорією, але й практикою, створивши свою організацію Three In One Concept (Три в одному), що розташована в м. Бербенк (Каліфорнія), стверджують, що вісімдесят відсотків труднощів у навчанні викликані стресом. І власне завдяки кінесіології його можна позбутися. Г. Стровкс і Д. Вайтсайд, ґрунтуючись на дослідженнях м'язів, пунктів рецепторів стискування та координації, розробили серії фізичних вправ, щоб переорієнтувати «електричну схему» мозку й тим зняти стресову напругу, тобто очистити заблоковані «проводи» й повернути здатність учитися. Працюючи над своїм тілом, можна також змінити стан свого мозку, а отже, й розуму [31].

Позаяк мозок продуктивний тільки тоді, коли гармонійно працюють і права, і ліва його півкулі, то багато кінесіологічних вправ спрямовано на те, щоб зуміти зосередитися, скоординувати свою діяльність, позбутися стресу й учитися легше та природніше – ті самі методи використовують олімпійські спортсмени перед змаганнями.

У цьому руслі можна порекомендувати посібник двох освітніх кінесіологів Пола і Гейл Деннісонів Brain Gym, де подано багато ефективних і найпростіших вправ для мозку [29]. Вправи розробив Пол Деннісон спеціально для людей із діагнозом «дислексія». Однак ці вправи призначені не тільки для людей із якимись вадами, їх можна використовувати будь-кому незалежно від віку й інтелектуального рівня. Навіть коли особа не має проблем із навчанням, їх чудово можна застосовувати під час зміни виду діяльності для будь-якої вікової групи.

Подолати інтуїтивно-емоційний бар'єр (відносно свого невисокого інтелектуального рівня) допоможуть дослідження про стилі навчання взагалі, стилі засвоєння іноземної мови зокрема, та, знову ж таки, потенціал мозку й способи його активізації.

Зарубіжні психологи вважають, що існує три головні стилі навчання:

1. Гаптичний стиль навчання, від грецького слова *haptikos* - хапальний; ним послуговуються люди, які найліпше вчаться тоді, коли залучені в дію, тобто коли рухаються, досліджують нове, експериментують. Часто такий стиль навчання називають кінестетично-дотиковим.

2. Зоровому стилю навчання віддають перевагу ті, хто найліпше вчиться тоді, коли бачить перед собою малюнки, схеми, що стосуються навчальної теми, сюди ж входить і менша у відсотковому відношенні кількість тих, хто орієнтується на друкований знак, тобто вчиться здебільшого через читання.

3. Слуховий стиль навчання переважає в тих, хто вчиться через звук – музику чи бесіду [3, с. 131].

При цьому учні початкових класів і старшої школи краще вчаться тоді, коли залучені в дію, рухаються, а дорослі віддають перевагу візуальному стилеві навчання. Але більшість із людей по-різному поєднує три стилі. Кожен дорослий у процесі вивчення іноземної мови може самостійно провести експеримент по

визначенню домінуючого стилю. Чимало нових слів та фраз можна обіграти через гаптичний стиль шляхом безпосереднього чи уявного залучення в дію. Ряд слів, які не пов'язуються з рухом чи діями, можна зобразити за допомогою малюнків та друкованих знаків. Усі без виключення слова і фрази можна «покласти» на музику.

Усі традиційні методи навчання в основному пов'язані з діяльністю «логічної», лівої частини мозку. Однак щоб скористатися з надзвичайних можливостей правої півкулі, а отже, підсвідомості, Г. Лозанов пропонує «музичний» ключ до ефективного навчання, який відкриває доступ до стану розслабленої готовності. Цей стан пов'язаний із дослідженнями хвиль мозку. Г. Драйден пояснює роботу мозку людини на прикладі теле- чи радіостанції, яка працює на чотирьох головних частотах чи хвилях (їх можна виміряти за допомогою електричного енцефалографа). Одна довжина хвиль відповідає за глибокий сон, інша – за натхнення, ще інша – за свідому готовність сприймати щоденне життя [3, с. 169].

Коли людина збуджена й пожвавлена, розмовляє, проголошує промову чи розв'язує логічну задачу, мозок передає й одержує від тринадцяти до двадцяти п'яти циклів за секунду. Цей рівень називають «бета». Однак це не найефективніший стан для стимулювання довготривалої пам'яті.

Багато науковців вважає, що велика частка інформації засвоюється підсвідомо. Частота хвиль мозку, яка максимально співзвучна з підсвідомим розумом, вимірюється від восьми до дванадцяти циклів за секунду – це рівень «альфа». Новатор у галузі прискореного навчання Колін Ровз стверджує: це така частота хвиль, що вказує на розслаблення й медитацію або ж на стан, коли людина перебуває в полоні своїх мрій та фантазій. Це стан розслабленої готовності, що породжує натхнення, швидке засвоєння фактів і підвищення пам'яті. Рівень «альфа» дає змогу проникати в підсвідомість.

Коли людина засинає, перебуваючи у фазі напівсну, частота хвиль мозку змінюється від чотирьох до семи циклів за секунду – це рівень «тета». У стані глибокого сну мозок працює десь між трьома і п'ятьма циклами за секунду – це рівень «дельта». Він характеризується глибоким диханням, сповільненим серцебиттям, зниженням температура тіла й кров'яного тиску.

Сьогодні вчені переконані, що ми можемо засвоювати інформацію значно швидше й ефективніше, коли наш мозок перебуває у стані одночасної «розслабленої готовності». Власне в стані «альфа» і «тета» виявляються максимальні здатності суперпам'яті, а також збільшення концентрації й творчих здібностей. Як же досягти такого стану? Для цього тисячі людей займаються медитацією, вправами на розслаблення чи дихальною гімнастикою. Однак дослідники переконують, що музикою можна досягти тих тих самих результатів, часом навіть швидше й легше. Музика за хвилину здатна зробити те, до чого йдуть довгими тижнями медитування (Colin Rose. Accelerated Learning. Accelerated Learning Systems, Aston Clinton, Bucks) [3, с. 170-171].

Деякі техніки прискореного навчання базуються на досвіді з бароковою музикою. Темп музики багатьох барокових композиторів за частотою схожий до мозкових хвиль на стадії «розслабленої готовності». Коли інформацію подавати відповідно, тобто в такт із музикою, знання проникає в підсвідомість і можливості запам'ятовування значно підвищуються. Барокові музичні ритми здатні розслабити тіло, врегулювати дихання, стишити «бета-хвилі» й допомогти досягнути м'якого стану збудженого розслаблення, надзвичайно рекомендованого до вивчення нової інформації. Відповідна музика, якщо вона ще й супроводжується словами, здатна

допомогти пригадати інформацію. Зовсім недавно науковці підтвердили, що барокова музика – ідеальна для швидкого поліпшення навчання, зокрема й тому, що її частота – приблизно 60-70 тактів за хвилину – тотожна з частотою «альфа-хвиль» мозку.

Вчителі використовують цю музику як суттєву складову усякого прискореного навчання. Однак для дорослих, які навчаються самостійно, цю інформацію можна застосувати відразу ж: увімкніть запропоновану музику ввечері, коли захочете повторити матеріал, і ви істотно збільшите можливості своєї пам'яті.

Частково це відбуватиметься через те, що перед тим, як вклатися спати, наш мозок працює набагато ефективніше. Дехто називає це ШРО, що розшифровується як швидкий рух очей. Енцефалограф показує причину: мозок, незважаючи на те, що наше тіло засинає, залучає зоровий центр кори, який швидко, кадр за кадром, ніби фотографує головні події дня. Багато дослідників переконані, що в цьому стані мозок сортує нову інформацію, зберігаючи її у відповідних банках пам'яті. І саме спокій та розслаблення під час перегляду асоціативних схем, розмірковування над головними подіями дня відкриють доступ до «файлів», які зберігаються в підсвідомості. Це пояснює, чому нам сняться сни: наша підсвідомість пов'язується зі старими спогадами, аби зіставити їх з новою інформацією. Коли ми задумуємося над проблемою, наша підсвідомість шукає альтернативи її вирішення.

Залежно від мети Г. Драйден рекомендує використовувати відповідну музику. Для створення навчальної атмосфери – спокійну музику, що розслаблює, як-от Watermark (Енія), інструментальні мелодії, зокрема Самотній пастух (Samphir), Andante від Lind Institute, записи Рея Лінча, скажімо, No Blue Thing. Для швидкого схоплення, особливо під час кооперативного навчання, – Deep Breakfast Рея Лінча. Для групування завдань і швидкого писання – Antarctica (Вангеліс), Brazilian з альбому Invisible Touch групи Genesis (остання особливо популярна серед підлітків). Для творення поезії – December Джорджа Вінстона. Для перероблення віршів чи інших творів – пісні Гаммера.

Для зміни ритму варто вибирати музику залежно від віку: для дорослих – будь-яка неударна інструментальна музика, наприклад Planet of Light Дейтера, а для підлітків – такі пісні, як Run Away групи The Real McCoy, I Need You (Savage Garden). Дорослим, які люблять Елвісу Преслі, можна запропонувати його пісні.

На початок роботи (відразу ж після перерви) – Strike It Up групи Black Box або Sweet Harmony- Beloved Conscience. Для усталення цілей – Chariots of Fire (Вангеліс). Для візуалізації знадобиться повільна музика – Waterfalls Пола Ллойда Ворнера, Sunset Майкла Джонса, December Джорджа Вінстона [3, с. 172]

Однак, із музикою чи без, потрібно починати з налаштування. Аж ніяк неможливо слухати радіо, коли одночасно налаштувати його на чотири станції. Так само і з навчанням. Ми мусимо очистити свої хвилі та слухати тільки одну станцію. Саме тому майже щоразу успішному навчанню передуює релаксація, відпочинок: очистіть свій мозок так, щоб підсвідомість могла отримувати впорядковану інформацію і зберігати її у правильних файлах [3, с. 135].

Для налаштування необхідно кілька разів глибоко вдихнути, поки не відчуєте розслаблення. Потім увімкніть заспокійливу музику, заплющіть очі, уявіть собі таку приємну картину, на яку тільки здатна ваша уява, і дуже швидко ви потрапите у стан розслабленої готовності, який полегшить проникнення потоку інформації в довготривалу пам'ять [3, с. 175].

Для дорослої людини, яка потрапила в інше лінгвокультурне середовище,

важливо усвідомити мотиви вивчення мови (мова постає в іншому світлі, не як самоціль). Головна особливість рішення актуального для мігранта завдання навчання іноземним мовам як засобу комунікації між представниками різних народів і культур полягає в тому, що мова повинна вивчатися в нерозривній єдності зі світом і культурою народу, в середовищі якого перебуває мігрант. Навчитися спілкуватися (усно і письмово), довільно відтворювати, а не тільки розуміти іноземну мову – це важке завдання, ускладнене ще й тим, що спілкування – не просто вербальний процес. Його ефективність, крім знання мови, залежить від безлічі факторів: умов і культури спілкування, правил етикету, знання невербальних форм вираження (міміки, жестів), наявності глибоких фонових знань і багато чого іншого.

Подолання мовного бар'єру недостатньо для забезпечення ефективності спілкування між представниками різних культур. Для цього потрібно подолати бар'єр культурний. Цю тезу підтверджує у своєму дослідженні І. Марковіна, представляючи національно-специфічні компоненти культури, тобто саме те, що й створює проблеми міжкультурної комунікації. У ситуації контакту представників різних культур мовний бар'єр – не єдина перешкода на шляху до взаєморозуміння. Національно-специфічні особливості різних компонентів культур-комунікантів можуть ускладнити процес міжкультурного спілкування. До компонентів культури, що несуть національно-специфічне забарвлення, І. Марковіна відносить: а) традиції або стійкі елементи культури, що також визначаються як традиції в «соціонормативній» сфері культури, обряди, що виконують функцію неусвідомленого прилучення до відповідних в даній системі нормативних вимог; б) побутову культуру, тісно пов'язану з традиціями, внаслідок чого її нерідко називають традиційно-побутовою культурою; в) повсякденну поведінку (звички представників певної культури, прийняті в певному соціумі норми спілкування), а також пов'язану з ними мімічну і пантомімічну природу, що використовуються носіями певної лінгвокультурної групи; г) «національні картини світу», що відображають специфіку сприйняття навколишнього світу, національні особливості мислення представників тієї чи іншої культури; д) художню культуру, яка відображатиме культурні традиції того чи іншого етносу [8]. Специфічними особливостями володіють і самі носії національної мови і культури. У міжкультурному спілкуванні необхідно розпізнавати особливості національного характеру комунікантів, систему їх емоційного складу, національно-специфічні особливості мислення. У нових умовах, при новій постановці проблеми викладання іноземних мов стало очевидно, що радикальне підвищення курсу навчання комунікації, спілкування між людьми різних національностей і радикальних умов заповнення цього пробілу – розширення та поглиблення ролі соціокультурного компонента в розвитку комунікативних здібностей.

Мова йде, таким чином, про необхідність більш глибокого цілісного вивчення світу (не мови, а світу) носіїв мови, їх культури в широкому етнографічному сенсі слова, їх способу життя, національного характеру, менталітету і т. п., тому що реальне вживання слів у мові, реальна словотворчість у значній мірі визначається знанням соціального і культурного життя групи людей, які користуються цією мовою. Мова не існує поза соціально успадкованою сукупністю практичних навичок та ідей, що характеризують спосіб життя певного народу. В основі національних структур лежать структури соціокультурні.

Значення слів і правил граматики явно недостатньо для того, щоб активно користуватися мовою як засобом спілкування. Необхідно знати якомога глибше

світ народу, мова якого вивчається. Іншими словами, крім значень слів і правил граматики треба знати, як, кому, при кому, де, коли сказати/написати, як дане значення/поняття, даний предмет, думка живе в реальному світі народу, мова якого вивчається.

Розглянути основні причини, що ускладнюють комунікацію взагалі, а на іноземній мові зокрема можна на прикладі. Кожне слово кожної мови має свій, притаманний тільки даній мові резерв сполучуваності з іншими словами, воно «дружить» і поєднується з одними словами і «не дружить» і, відповідно, не поєднується з іншими. В англійській мові дієслово *to pay*, що означає «платити» може поєднувати з такими непоєднуваними, з точки зору нашої мови, словами, як *attention* (увага). Словосполучення міцний чай, сильний дощ по-англійськи передаються як «сильний чай» (*strong tea*), «важкий дощ» (*heavy rain*).

Це свідчить про те, що кожне слово має свою лексико-фразеологічну сполучуваність, або валентність. Вона національна (а не універсальна) в тому сенсі, що властива тільки даному конкретному слову в даній конкретній мові. Специфікація стає очевидною тільки при зіставленні мов, подібно до того як рідна культура виявляється при зіткненні з чужою. Тому носії мови не бачать цих головних проблем, їм і в голову не приходить, що в якійсь мові дощ може бути важким, а компліменти платять.

Тому останнім часом все більшого поширення набуває лінгвокультурологія, як галузь науки про мову, безпосередньо пов'язана з вивченням культури. Це комплексна наукова дисципліна синтезуючого типу, що вивчає взаємозв'язок і взаємодію культури й мови в її функціонуванні та відбиває цей процес як цілісну структуру одиниць в єдності їх мовного й позамовного (культурного) змісту за допомогою системних методів і з орієнтацією на сучасні пріоритети та культурні встановлення систем норм і суспільних цінностей [<http://ru.wikipedia.org/wiki/>]. Включення в лінгвістичний аналіз культурного виміру дає можливість глибше проникнути в саму природу мови, повніше виявити умови її функціонування й динаміку її розвитку, дозволяє представити в новому світлі картину мови як суспільного явища.

Цей курс і ця область знання особливо важливі для тих дорослих, які вимушені вивчати іноземні мови для проживання та роботи в іншому лінгвокультурному середовищі, оскільки використання іноземних мов як реального засобу спілкування (а не як раніше: для пасивного читання письмових текстів) можливе лише за умови широкого фонового знання задіяних культур, їх розвитку та взаємозв'язку – іншими словами, за умови знання культурної антропології.

Такий підхід особливо важливий зараз, коли змішання народів, мов, культур досягло небаченого розмаху і як ніколи гостро постала проблема виховання толерантності до чужих культур, пробудження інтересу й поваги до них, подолання в собі почуття роздратування від надмірності, недостатності або просто несхожості інших культур.

Загальні висновки

1. Адаптація дорослого населення в умовах іншого лінгвокультурного середовища – це динамічний, стресогенний процес пристосування людини до нових умов, який передбачає в першу чергу психологічну перебудову свідомості. Успішна психологічна адаптація є запорукою швидкого проходження суспільно-політичної, професійно-виробничої, міжособистісної, особистісної та мовно-культурної видів адаптації.

2. В інше лінгвокультурне середовище людина потрапляє в результаті міграції. Процес міграції зумовлений рядом причин, в залежності від яких класифікуються види міграції. Мігранти різних груп адаптуються по-різному.

3. Проте є загальновизнані стадії адаптації, через які проходить кожен мігрант. Це 5 стадій культурного шоку: «медовий місяць», «напруження», «загострення», «примирення», «зворотний культурний шок». Слід відмітити, що тривалість та інтенсивність кожної стадії для різних груп мігрантів індивідуальна. Безперечно, цей процес можна зробити психологічно комфортнішим для особистості, якщо здійснювати підготовку мігрантів до міжкультурної взаємодії, підвищувати їхню міжкультурну сензитивність. Для дорослого населення найбільш ефективними визнані тренінги та культурні асимілятори.

4. Особливо важливою для успішної адаптації дорослого населення в умовах іншого лінгвокультурного середовища є мовно-культурна адаптація. В результаті успішної мовно-культурної адаптації людина знаходить своє місце в суспільстві, стає повноцінним членом в системі ділових і міжособистісних відносин, активно виконує свою роль у спільно-трудовій діяльності.

5. Оволодіння іноземною мовою країни, в яку потрапляє мігрант буде успішним і ефективним при двох умовах: 1) ознайомлення з культурою цього народу; 2) активною внутрішньою роботою над подоланням стресу.

Література

1. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин. – Л.: Наука, 1988. – 213 с.
2. Демографический энциклопедический словарь / Под ред. Д.И. Валентей. – М.: Советская энциклопедия, 1985. – с. 251.
3. Драйден Г. Революція в навчанні / Гордон Драйден, Джаннетт Вос. – Львів: «Літопис», 2005. – 541 с.
4. Ионцев В.А. Международная миграция населения: теория и история изучения / В.А. Ионцев. – М.: Диалог-МГУ, 1999.
5. Каслз С. Глобальные тенденции и проблемы. Международная миграция в начале XXI века: глобальные тенденции и проблемы / С. Каслз // Международный журнал социальных наук. – 2001. – № 032. – С. 27 - 42.
6. Лазарус А. Мысленным взором: Образы как средство психотерапии / А. Лазарус // пер. с англ. Е.В. Курдюковой. – М.: «Класс», 2010. – 144 с.
7. Лебедева Н.М. Социально-психологические закономерности аккультурации этнических групп / Н.М. Лебедева // Этническая психология и общество. – М.: Старый сад, 1997. – С. 271-289.
8. Марковина И.Ю. Новая культура и способы адаптации к ней: современные подходы к проблеме «культурного шока» / И.Ю. Марковина // Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. – М., 1996. – С. 57-66.
9. Міграційні процеси в сучасному світі: світовий, регіональний та національний виміри: (Понятійний апарат, концептуальні підходи, теорія та практика): енциклопедія / [за ред. Ю. Римаренка]. – К.: Довіра, 1998. – 912 с.
10. Мойсеенко В.М. Современная миграция населения в больших городах /

В.М. Мойсеенко. – М., 1974. – 123 с.

11. Проблема адаптации. Стресс и стрессоустойчивость. [Электронный ресурс]. – Режим доступа 04.08.2011: <<http://www.abc-people.com/typework/psychology/adaptacia3.htm>>. – Загол.з екрану. – Мова рос.

12. Психологічні особливості міжкультурної адаптації особистості до нового етнічного середовища. [Електронний ресурс]. – Режим доступа 04.08.2011: <<http://ua.textreferat.com/referat-9872-1.html>>. – Загол.з екрану. – Мова укр.

13. Пулэн М. Источники данных для измерения международной миграции в странах Центральной Европы / М. Пулэн // Международная миграция населения: Россия и современный мир. – М.: МАКС Пресс, 2000. – Вып. 5. – С. 14-37.

14. Романюк А. Міграційні процеси у Львівській області // Українські варіанти / А. Романюк. – 1997. – № 2. – С. 21-25.

15. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме / Г. Селье. – М.: МЕДГИЗ, 1960. – 253 с.

16. Статистика міграції населення України [Електронний ресурс]. – Режим доступа 14.02.2011: <<http://pda.coolreferat.com>>. – Загол.з екрану. – Мова укр.

17. Стефаненко Т.Г. Этнопсихология. — М.: Институт психологии РАН, «Академический проект», 1999. — С. 279-300.

18. Стефаненко Т.Г. Методы подготовки к межкультурному взаимодействию / Стефаненко Т.Г., Шлягина Е.И., Ениколопов С.Н. // Методы этнопсихологического исследования. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993. – С.55-78.

19. Сухарев В.А. Психология народов и наций / В.А. Сухарев, М.В. Сухарев – Д.: Сталкер, 1997. – 400 с.

20. Тихомирова Л. Юридическая энциклопедия / Л. Тихомирова, М. Тихомиров. – М., 1997. – 516 с.

21. Тоба М. Психологічні особливості міжкультурної адаптації особистості до нового етнічного середовища / М. Тоба // Соціальна психологія. – 2003. – № 1. – С. 134-139.

22. Философские проблемы теории адаптации / под. ред. Г.И. Царегородского]. – М.: Мысль, 1972.

23. Фрейнкман-Хрусталева Н.С. Эмиграция и эмигранты: история и психология / Н.С. Фрейнкман-Хрусталева, А.И. Новиков. – СПб.: Государственная академия культуры, 1995. – С. 111-148.

24. Хомра А.У. Миграция населения: вопросы теории, методики исследования / А.У. Хомра – К.: Наукова думка, 1979. – 148 с.

25. Шелюк В. Соціальна міграція: етапи, функції, типи / В. Шелюк. – М., 2001. – № 3 (15). – С. 45-50.

26. Adler P.S. The transitional experience: an alternative view of culture shock / P.S. Adler // Journal of Humanistic Psychology, 1975. – №15. – P. 13-23.

27. Berry J.W. Immigration, acculturation and adaptation / J.W. Berry // Applied Psychology: An International Review, 1997. – № 46. – P. 5-68.

28. Bochner S. The social psychology of cross-cultural relations / S. Bochner // Cultures in Contact: Studies in Cross-cultural Interaction. – Oxford, 1982.

29. Paul and Gail Dennison. Brain Gym. Edu-Kinesthetics / Paul and Gail Dennison. – Ventura, CA., 1988.

30. Geist B. Sociologický slovník / B. Geist. – 1992. – 580 p.
31. Gordon Strokes, Daniel Whiteside. One Brain: Dyslexic Learning Correction and Brain Integration. Three In One Concepts, Burbank, CA., 1984.
32. Oberg K. Cultural shock: adjustment to new cultural environments / K. Oberg // Practical Anthropology, 1960. – P. 177-182.
33. Smalley W. Culture Shock, language shock, and the shock of self-discovery / W. Smalley // Practical Anthropology, 1963. – №10. – P. 49-56.
34. Furnham A. Culture shock: Psychological reactions to unfamiliar environments / Furnham A. & Bochner S. – New York: Methuen, 1986.

ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В РОСІЇ

Зародження теорії освіти дорослих в дореволюційній Росії. Поєднанню і розвитку різних форм позашкільної освіти і просвіти дорослих у другій половині XIX століття сприяло зародження перших педагогічних ідей і теоретичних положень у сфері освіти дорослих. Виникнення педагогічних ідей у галузі загальної освіти дорослих в Росії пов'язане з економічним і соціально-політичним розвитком країни в другій половині XIX століття.

З одного боку, розвиток капіталістичного виробництва висував нові, вищі вимоги до рівня грамотності, освіти і розвитку робітників. З іншої – зростання громадянської самосвідомості і політичної активності самих робітників зумовлювало їх прагнення до освіти. Для форм позашкільної освіти дорослого населення, що склалися стихійно, було потрібне теоретичне осмислення.

Основою для формування перших дидактичних ідей слугувала діяльність недільних загальноосвітніх шкіл для народу, виникнення яких пов'язане з іменами таких педагогів, як К.Д.Ушинський, В.І.Водовозов, Н.І.Пирогов, Н.А. Корф, В.Я.Стоюнін.

Слід зазначити, що К. Д. Ушинський розглядав педагогіку як науку про виховання не лише дітей, але й дорослих людей, про що свідчить весь зміст його фундаментальної праці «Педагогическая антропология». У 1861 р. в статті «Воскресные школы» К.Д.Ушинський обґрунтував ряд дидактичних ідей щодо освіти дорослих. На його думку, зміст освіти в недільній школі повинен відповідати двом цілям: формальній (розвиток розумових здібностей осіб, що навчаються, спостережливості, пам'яті, уяви, фантазії тощо) і реальній (повідомлення знань, формування умінь і навичок, які потрібні в житті людини). Важливо, вважав він, відбирати найсуттєвіше, «быть строже в выборе предметов, избегать всего пустого и бесполезного». К. Д. Ушинський вперше у вітчизняній педагогіці висунув ідею про зв'язок навчання дорослих з їх трудовою діяльністю, вимагаючи давати знання, які допомогли б людям, що навчаються осмислити своє ремесло, рекомендуючи вчителям відвідувати майстерні, виробництва. Принцип розвиваючого навчання, що вже сформувався до цього часу в дитячій школі, К. Д. Ушинський переніс на освіту дорослих. Одним із завдань недільної школи, на його думку, є розвиток у дорослих учнів бажання і здатності самостійно, без вчителя, набувати нових знань, «учиться всю жизнь». Відзначаючи різноманітність «лиц, одежд и состояний» дорослих учнів, К. Д. Ушинський підкреслював необхідність індивідуального підходу до шкільного навчання, а також наполягав на використанні в його процесі різних засобів наочності [7].

Подальший розвиток педагогічних ідей, пов'язаних з освітою дорослих, в дореволюційний період відбувався паралельно виникненню різних форм позашкільної освіти в практиці. У першій соціально-педагогічній праці «Социально-педагогические условия умственного развития русского народа» (1870 р.), автором якої є А. Шапов, висловлюється думка про необхідність «учить высшим естественным наукам простых деревенских парней и взрослых крестьян». Помітною роботою в галузі позашкільної освіти стала книга народницького письменника А. С. Пругавіна «Запросы народа и обязанности

интеллигенции в области просвещения и воспитания» (1890 р.).

Першим педагогом-просвітителем, який спеціально почав розробляти теорію позашкільної освіти, був С. П. Вахтеров. З часу видання у 1896 р. книги «Внешкольное образование народа», роботи «Сельские воскресные школы и повторительные классы» і до кінця свого життя В. П. Вахтеров здійснював теоретичну і практичну діяльність у сфері шкільної і позашкільної освіти дорослих. Він пише численні статті і книги, виступає з доповідями, в яких розкриває сутність і особливості існуючих форм позашкільної освіти дорослих, показує зв'язок між ними. Пізніше, у 1917 р., ним було опубліковано книгу «Всенародное школьное и внешкольное образование» [6].

Значним діячем в галузі освіти і одним з перших теоретиків позашкільної освіти був В. І. Чарнолузський. Найбільш значимою його роботою стала книга «Основные вопросы организации внешкольного образования в России», яка опублікована у 1909 р. На відміну від своїх попередників, які зосереджували свою увагу на окремих видах позашкільної освіти, В. І. Чарнолузський розглядає її як єдину систему, виділяючи в ній: 1) школи для дорослого населення; 2) установи для задоволення потреб в читанні (бібліотеки, суспільні видавництва, книжкова торгівля); 3) заклади для поширення наукових і спеціальних знань серед населення (курси, лекції, читання); 4) громадські розваги (театри, кінематограф, концерти) і спорт; 5) музеї і картинні галереї; 6) народні будинки. Особливу увагу він приділяв самоосвіті дорослих.

В. І. Чарнолузським порушено проблему взаємин держави, органів місцевого самоврядування, громадських організацій і приватної ініціативи в становленні позашкільної освіти. Держава допомагає законодавчими заходами, забезпечуючи свободу діяльності. Органи місцевого самоврядування здійснюють безпосереднє керівництво. Приватній ініціативі добродійного і кооперативного характеру повинна надаватися повна свобода. Вирішення проблем навчання і освіти дорослого населення Росії В. І. Чарнолузський пов'язував з демократизацією суспільного життя, зі встановленням недоторканості особи, свободи совісті, слова, друку, зборів, союзів. Лише за цих умов, вважав він, справа позашкільної освіти отримає міцний, непорушний фундамент для свого повного і широкого розвитку.

Російських педагогів і громадських діячів цікавили також економічні аспекти освіти дорослих, зокрема розвиток освіти дорослих для професійно-технічної підготовки фахівців, потрібних для промисловості, що розвивається в Росії, і вплив загальної освіти на продуктивність праці. Так, економіст І. І. Янжул на основі порівняння рівня письменності із станом продуктивних сил в Росії і інших країнах прийшов до висновку, що перша і найважливіша причина низької продуктивності праці та економічної відсталості Росії полягає в неграмотності народу.

Розвиток загальної освіти дорослих в кінці XIX століття йшов у трьох напрямках: шкільна освіта (перш за все, недільні школи), позашкільна освіта (курси, лекції, позашкільне читання, народні будинки) і самоосвіта [6].

Великий внесок в теорію і практику самоосвіти дорослих вніс Н.А. Рубакін – письменник і вчений, талановитий популяризатор науки, бібліограф, видатний громадський діяч в галузі народної просвіти, який займався пропагуванням книги. Серед більш ніж 20-ти його робіт, присвячених самоосвіті дорослих, найбільш відомі «Письма к читателю о

самообразовании», «Как и с какой целью читать книги», «О сбережении сил и времени в деле самообразования», «К творческой работе в обыденной жизни».

В «Письмах к читателю о самообразовании» він вказував на зв'язок шкільної і позашкільної освіти, утверджував принцип безперервності самоосвіти дорослих, закликаючи не припиняти самоосвітньої роботи протягом всього життя.

Послідовно здійснюючи головну мету свого життя – боротися проти нерівності в освіті, Н. А. Рубакін написав більше 250 науково-популярних книг і брошур для народу, що охоплювали багато галузей знань. Він переписувався з тисячами читачів зі всіх куточків Росії, головним чином з трудівниками, і визнавав, що влаштував у себе «народний університет» шляхом листування. Ним були складені і розіслані 15 тисяч індивідуальних програм самоосвіти. Н. А. Рубакін розробив спеціальну галузь психології – «бібліопсихологію», яка вивчає людину як читача, процес читання, вплив книги на людину, творчу взаємодію між письменником і читачем.

У 1912/13 навчальному році в Педагогічній академії у Петербурзі Є. М. Мединським вперше в Росії було прочитано курс з позашкільної освіти. Його лекції стали основою для видання книг «Внешкольное образование, его значение и техника» (1913 р.) и «Методы внешкольной просветительской работы» (1915 р.). Пізніше, в післяреволюційний період, Є. М. Мединським була підготовлена «Энциклопедия внешкольного образования» [5].

Показавши в своїх роботах відмінність шкільної і позашкільної освіти, Є. М. Мединський збагатив і обґрунтував принципи і методи позашкільної освіти, розкрив особливості дорослої аудиторії, визначив вимоги до фахівця з позашкільної освіти.

Основний зміст теорії позашкільної освіти дорослих на межі XIX і XX століть складали питання загальної освіти. Вже в ті роки педагоги розуміли, що в школи для дорослих не можна переносити досвід дитячих шкіл, не трансформували його з врахуванням віку. Вони вважали, що для недільної школи дорослих необхідно створити свою власну дидактику і методику, виробити особливий, прискорений темп викладання, додати викладанню серйозного характеру, відповідного до запитів дорослої людини.

Дидактичні ідеї цього періоду орієнтували педагогів на встановлення зв'язку матеріалу, що вивчався, з навколишнім життям, з безпосередньою діяльністю дорослої людини, яка навчається, на відбір навчального матеріалу, що має прикладне, практичне значення. Розвиваючи ідеї К. Д. Ушинського, педагоги (С. П. Вахтеров, Е. О. Вахтерова, Н. К. Крупська, Є. М. Мединський та ін.) закликали піклуватися про розумовий розвиток дорослого учня, обґрунтовували необхідність формування у нього вмінь порівнювати, аналізувати і узагальнювати явища навколишнього життя, критично оцінювати їх і встановлювати причинно-наслідкові зв'язки.

У цей період йшли пошуки способів підвищення самостійності і активності дорослих учнів. Пропонувалося ширше використовувати бесіди, самостійне вирішення завдань, практичні роботи та інші методи й форми, активізуюче навчання. Ідеї про активізацію учнів в процесі навчання, про необхідність їх розумового й етичного розвитку знайшли відображення і в розроблених вимогах М. Н. Салтикової до хрестоматії для дорослих: тексти, виклад мають бути серйозні; відбирати слід матеріал цікавий, суттєвий, доступний, який сприяє етичному розвитку; книга повинна готувати до

самостійного учіння. [6].

Становлення і розвиток системи освіти дорослих, широка і різнобічна практика в цій галузі в післяреволюційний період стали потужними стимул-реакціями для розвитку спочатку теорії освіти і навчання дорослих (дидактики), а потім інтегральної науки андрагогіки.

Розвиток освіти дорослих (20-ті роки XX століття). Інтенсивний розвиток теорії і практики освіти дорослих почався після 1917 р. у Радянській Росії в зв'язку з ліквідацією масової неграмотності народу. Вже в першому документі щодо народної освіти – зверненні «От народного комиссара по просвещению» від 29 жовтня (11 листопада) 1917 р. А.В. Луначарський писав: «Школа для взрослых должна занять широкое место в общем плане народного обучения». [4].

Перший декрет радянського уряду «О ликвидации неграмотности среди населения РСФСР» (грудень 1919 р.), зобов'язував учитися всіх громадян у віці від 8 до 50 років. Декретом передбачалося залучення до цієї роботи не лише шкіл і вчителів, але і всіх грамотних. Гаслом цього часу було: «Грамотный, обучи неграмотного». Урядовим декретом було створено добровільне товариство «Долой неграмотность»; проводилися з'їзди і конференції з питань освіти дорослих. По всій країні створювалися пункти ліквідації неграмотності, де проводилося навчання читанню і писемності.

Мільйони дорослих після закінчення лікпунктів по суті ще не були грамотними, і через деякий час неминуче наставав рецидив неписьменності. Крім того, серед дорослих були самоучки, а також ті, які не закінчили початкову дитячу школу. Всі вони були малограмотними і підлягали навчанню в початковій загальноосвітній школі. Мінімум грамотності, що давала початкова загальноосвітня школа дорослих, передбачав наступні уміння:

- прочитати і зрозуміти текст популярної книги, газети;
- розповісти прочитане;
- письмово викласти свої думки;
- здобути елементарні орфографічні навички;
- опанувати чотири арифметичні дії з цілими числами, ознайомитися з метричними мірами, з десятковими і простими елементарними дробами, з діаграмами і процентами в такому об'ємі, який дає можливість тим особам, які закінчили школу, розуміти ці цифрові дані в книзі, газеті, довіднику, в інструкції до виконання тієї або іншої роботи;
- опанувати елементарну роботу з географічною картою, навичками просторового орієнтування;
- знати деякі конкретні відомості про народне господарство своєї країни і про інші країни.

Цей мінімум був покликаний допомогти людині свідомо і активно брати участь в суспільному житті і працювати на виробництві, опанувавши нескладні професії.

В період масової ліквідації неграмотності серед дорослого населення (1920–1940 рр.) широко використовувалися позашкільні форми набуття писемності. Це було, головним чином, індивідуальне навчання безграмотних дорослих вдома і на роботі, в малих групах і гуртках, що створюються в сільській місцевості в хатах-читальнях, міських клубах, бібліотеках, у військових частинах. За деякими даними, близько 70 % всіх дорослих, що

навчилися грамоті в радянський період, навчилися читати і писати завдяки позашкільному навчанню [2].

Ліквідація неписьменності в нашій країні була складним соціально-педагогічним процесом, що відбувався в умовах радикальних соціальних змін, змін в індивідуальній і суспільній свідомості, в громадянській активності дорослого населення. Його успішність була обумовлена комплексом соціальних, політичних, організаційних, соціально-психологічних, педагогічних чинників. Серед них найбільш суттєвими стали:

- оголошення урядом ліквідації неписьменності народу як пріоритетного соціально-політичного завдання, вирішення якого допоможе країні вийти з економічної розрухи і стати на шлях подальшого економічного і соціокультурного розвитку;
- консолідація зусиль владних державних структур, органів управління народною освітою і громадських організацій;
- мобілізація широкої громадськості на боротьбу з неграмотністю і створенням добровільних товариств, які надають фінансову і кадрову допомогу в цій справі;
- пробудження патріотичних почуттів, соціальної активності всього населення країни;
- організація серії широкомасштабних заходів, спрямованих на вирішення певних завдань: виявлення рівня писемності; створення пунктів ліквідації неписьменності за місцем проживання і праці дорослих; прискорена підготовка кадрів – ліквідаторів неписьменності; збір добровільних пожертв;
- створення навчальних і методичних посібників, педагогічних рекомендацій, розробка змісту навчання з врахуванням життєвого і професійного досвіду безграмотних і особливостей соціально-політичної ситуації в країні.

У тісному зв'язку з розвитком освіти дорослих відбувалась розробка питань андрагогіки. Вже в 20-ті роки XX ст. цей термін використовувався в роботах відомого діяча і вченого-педагога у сфері освіти дорослих Є. М. Мединського. У працях багатьох педагогів і діячів народної освіти 20-х років XX ст. (Е. Н. Брюнеллі, С. Е. Гайсиновича, Е. Н. Голанта, Н. К. Крупської, Л. П. Лейко, А. П. Пінкевіча, К. А. Попова, А. Ф. Риндича, А. І. Фільштинського, С. А. Цибульського та ін.) було висунуто положення про те, що навчання дорослих не може будуватися лише на основі принципів і положень педагогіки, яка історично створювалася як теорія і практика дитячого навчання і виховання. Однак це положення в ті роки не могло отримати розгорнутої наукової аргументації, оскільки сама андрагогіка і суміжні з нею науки, що є фундаментом для її розробки, ще не були розвинені.

Найважливішими принципами освіти дорослих були демократизм, загальноосвітнє навчання на широкій політехнічній основі, поєднання навчання з продуктивною працею, тісний зв'язок з життям, політичною освітою трудящих, з практичною діяльністю дорослих учнів.

Початок 20-х років XX ст. – період напружених творчих пошуків практичних шляхів реалізації нових принципів навчання дорослих. У цей період у вирішенні багатьох питань освіти помітну роль відігравали вказівки В. І. Леніна і педагогічні ідеї Н. К. Крупської.

Слід відмітити ідею В. І. Леніна про політехнічну освіту дорослих:

політехнічна освіта повинна не лише розширювати загальнотехнічний світогляд учнів, але й допомагати вирішенню практичних завдань. Забезпечуючи знання загальних основ виробництва, вона повинна стати міцною базою, яка дає молодому робітникові можливість, не замикаючись у вузькому професіоналізмі, однобічній спеціалізації, опановувати суміжні професії, забезпечуючи основу для їх вільного вибору і переміщення робітників з однієї галузі в іншу. Розширення політехнічного світогляду, розуміння основ виробництва, основ техніки в промисловому і сільськогосподарському виробництві – все це є умовою реалізації принципу тісного зв'язку навчання і праці, перетворення знань на безпосереднє керівництво до дії.

У роботах Н. К. Крупської було висунуто завдання навчити дорослих продуктивно працювати, тобто раціонально організовувати розумову і фізичну працю, удосконалювати свою виробничу кваліфікацію. Необхідно розвинути громадську активність дорослих, сформувати у них уміння і навички громадської роботи, озброїти умінням перетворювати суспільні стосунки і оволодіти методами використання знань в практичній діяльності. На думку Н. К. Крупської, навчання без відриву від виробництва повинно більшою мірою, ніж школи загального навчання, відповідати тенденціям розвитку сучасного виробництва і потребам практики. У розробці питань змісту освіти на перший план висувалося забезпечення його ідейної спрямованості і оволодіння тими знаннями, уміннями і навичками, які, за висловом Н. К. Крупської, можна було б «немедля примінять в житті, пустить в оборот». Розробляючи ідею політехнічної освіти дорослих, педагоги 20-х років ХХ ст. прагнули зробити дорослу людину господарем виробництва, активним, ініціативним будівничим соціалістичного суспільства [3].

У розробці методів навчання і організації форм навчальних занять особливо яскраво виявлялася боротьба із спадщиною старої, дореволюційної школи. Її вербалізму було протиставлено навчання за допомогою спостереження, дослідження явищ навколишнього життя, самостійної роботи з різними джерелами знань.

Прагнення підняти активність і самостійність дорослих учнів, пов'язати навчання з життям було характерне для всієї дидактики того часу.

Освіта дорослих у 30 - 40-і роки ХХ століття. На початку 30-х років відбувається корінна перебудова школи дорослих, удосконалюються класно-урочна система, методи навчання, створюються повноцінні програми і навчальні плани. У липні 1936 р. був підписаний наказ про перетворення школи дорослих у новий тип загальноосвітньої школи – неповну середню школу (V – VII класи) і середню (VIII – X класи). Уніфікація шкіл дорослих за зразком масової дитячо-юнацької школи виявилася передчасною, оскільки потенційний контингент для цих шкіл був ще дуже великий. Проте зниження уваги держави до вечірніх шкіл в другій половині 30-х років ХХ ст. привело до того, що розвиток освіти дорослих в цей період звузився і наукові дослідження з проблем освіти дорослих практично припинились.

Велика Вітчизняна війна 1941–1945 рр. завдала страшної втрати народній освіті в цілому і освіті дорослих зокрема. Безліч шкіл, що виявилися на окупованій території, припинили роботу. Десятки тисяч шкільних будівель були зруйновані, дорослі і молодь билися на фронтах. Тисячі підлітків встали до верстатів, вони працювали на оборонну промисловість і в сільському

господарстві.

У 1943 р., в розпал війни, для них були знову створені вечірні загальноосвітні, а в 1944 р. – заочні школи. Вони виконували головним чином компенсаторну функцію і до 1958 р. не були масовим каналом здобуття загальної освіти.

Розвиток теорії шкільної і позашкільної освіти дорослих в 50-60-ті роки ХХ століття. У післявоєнний період проблема загальної освіти працюючої молоді і дорослих постала з особливою гостротою, оскільки в роки війни і в період відновлення зруйнованого народного господарства десятки тисяч молодих людей з різних причин вимушені були залишити навчання в дитячій школі. Недостатній рівень освіченості працюючої молоді і дорослих стає гальмом для розвитку науково-технічної революції в країні.

Ухвалений у 1958 р. закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» поставив завдання протягом найближчого десятиліття здійснити в країні обов'язкове 8-річне навчання молоді і дорослих (до 35 років), зайнятих у народному господарстві. Відповідно до закону вечірня школа була оголошена основним каналом здобуття загальної середньої освіти [6].

У вирішенні завдань розвитку освіти дорослих безпосередню участь взяла Академія педагогічних наук РРФСР, у складі якої у 1960 р. був створений НДІ вечірніх (змінних) і заочних середніх загальноосвітніх шкіл. Його головним завданням стала розробка теоретичних основ загальної освіти працюючої молоді і дорослих без відриву від виробництва і практична допомога школам у вирішенні організаційних, педагогічних і методичних проблем. Це був перший у світі інститут, який почав систематично і планомірно займатися розробкою теоретичних основ освіти дорослих на міждисциплінарній основі.

Першими директорами цього інституту були спочатку відомий методист-біолог, кандидат педагогічних наук В. М. Корсунська (1960–1962), а потім доктор педагогічних наук, професор А. В. Дарінський (1963–1976), обраний згодом дійсним членом РАО.

Розвиток теорії освіти дорослих в кінці ХХ століття. Розвиток наукових досліджень з проблем освіти дорослих, починаючи з 1960 р. і до теперішнього часу, можна розділити на декілька етапів:

- 1960–1969 рр. – вивчення в основному проблем базового загальноосвітнього навчання працюючої молоді і дорослих у вечірній (змінній) школі.
- 1970–1980 рр. – розширення проблематики досліджень, викликане бурхливим розвитком освіти дорослих в країні (зростання кількості вечірніх і заочних шкіл, народних університетів, установ системи підвищення кваліфікації кадрів та ін.) і новими напрямками в діяльності Академії педагогічних наук, яка в цей період з республіканської перетворилася на союзну.

На базі НДІ вечірніх (змінних) і заочних середніх шкіл АПН РРФСР в 1970 р. створюється НДІ загальної освіти дорослих АПН СРСР. До його завдань входило: вивчення історії розвитку освіти дорослих в країні; розробка соціально-педагогічних і психолого-педагогічних основ освіти дорослих; дослідження дидактичних і організаційно-педагогічних проблем навчання дорослих; вдосконалення вечірньої і заочної загальної середньої освіти

дорослих; розробка педагогічних основ позашкільної освіти дорослих; пошук шляхів удосконалення підготовки і підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Важливо відзначити, що на другому етапі (з 1975 р.) вивчення актуальних проблем освіти дорослих починає здійснюватися в руслі єдиної концепції безперервної освіти. НДІ загальної освіти дорослих в кінці цього періоду реорганізується в НДІ безперервної освіти дорослих АПН СРСР, який з 1976 р. очолював академік В. Г. Онушкін. У руслі загальної концепції безперервної освіти і у зв'язку з програмою ЮНЕСКО інститут приступає до дослідження питань функціональної неграмотності дорослих, освіти дорослих в умовах переходу до ринкової економіки, «довічного» навчання в суспільстві, що змінюється. Цей період досліджень пов'язаний з іменами таких відомих російських учених, як Т. Р. Браже, С. Г. Вершловський, Л. А. Висотіна, С. Ю. Кричевський, Ю. Н. Кулюткін, Л. Н. Лесохіна, А. Є. Марон, Р. С. Сухобська, Е. П. Тонконога, О. Ф. Федорова.

У 90-ті роки ХХ ст. у складі Російської академії освіти (РАО) створюється Інститут освіти дорослих, що з 1998 р. працює під керівництвом професора В. І. Подобеда. Дослідження освіти дорослих збагачуються системним підходом до розгляду цього явища як соціального інституту, аналізом регіональних проблем освіти дорослих, а також діяльністю в галузі законотворчості на рівні країн СНД.

У 90-ті роки ХХ ст. в Росії з'являється серія робіт, безпосередньо присвячених питанням андрагогіки (С. Г. Вершловський, М. Г. Громкова, С. І. Змейов та ін.). При Міністерстві освіти Російської Федерації на початку 2000 р. починає працювати науково-методична рада з проблем освіти дорослих.

Розвиток теорії освіти дорослих в Росії на початку ХХІ століття. Роль і функції освіти дорослих у Росії за останні півстоліття неодноразово змінювалися. У 1960-1970 рр. на перший план виступала компенсаторно-адаптивна функція освіти, тобто функція надання допомоги дорослим в ліквідації недоліків, пов'язаних із старінням раніше набутих знань. У 1980-х рр. освіта дорослих набула інтегрального характеру у зв'язку із залученням широких мас до культури, з технічними і соціальними перетвореннями. З 1990-х рр. намітився новий підхід до освіти дорослих: з'явилося ставлення до освіти як можливості розширення сфери використання своїх здібностей у працевлаштуванні, в самоорганізації, в зміні професій з урахуванням запитів ринку праці і т. п. (С. Г. Вершловський). На сучасному етапі посилилася динаміка процесів і явищ навколишнього світу, які треба розуміти, сприймати і адаптуватися до них. Тому накопичені знання вимагають систематизації і структуризації (М. Т. Громкова).

Структурна трансформація освіти дорослих відбувається в напрямі диверсифікації та інституалізації, забезпечуючи гнучкість та варіативність форм, методів, змісту освіти, її різні рівні та види, створюючи складну, розгалужену гнучку структуру, а саме: мережу освітніх та культурно-просвітницьких закладів, асоціацій та центрів, освітніх програм, органів управління тощо.

Система освіти дорослих складається з підсистем формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих, а у формальній освіті дорослих можна визначити підсистеми загальної та професійно орієнтованої

освіти.

Система формальної освіти дорослих створює основу для подальшої освіти дорослої людини, успішної її адаптації та мобільності як у соціумі, так і на ринку праці, виступає важливою умовою рівності в освіті. У Російській Федерації, в основному, розвивається формальна професійна освіта (в країні більше 2000 тис. закладів освіти, біля 1,5 млн. людей отримують кваліфікацію).

Неформальна освіта відбувається на основі динамічної єдності різноманітних навчальних закладів, серед яких виділяються: освітні асоціації, центри освіти дорослих, публічні бібліотеки тощо. Вони пропонують різноманітні курси та навчальні гуртки, створюючи умови для саморозвитку та самореалізації дорослої людини, забезпечуючи її адаптацію і включення до активного життя в соціумі, роблячи свідомим, активним учасником розбудови демократичного громадянського суспільства, допомагаючи знайти своє місце у житті.

Підсистема інформальної освіти дорослих не має чіткої організації і структури (у цілях, часі, місці, термінах), вона відображає «побічний ефект» життя, пов'язаний із діяльністю на робочому місці, у вільний час, в спілкуванні з друзями, із сім'єю. Її розглядають як важливу складову системи освіти дорослих, що потребує певного інформаційного забезпечення, створення інформаційних мереж, форумів тощо.

Основні концептуальні ідеї теорії освіти дорослих в Росії на сучасному етапі. На зламі століть з'явилося усвідомлення того, що освіті дорослих була потрібна концептуалізація, оскільки, не дивлячись на існування ряду концепцій освіти дорослих, вони не стали предметом спеціального осмислення, хоча освіта дорослих має свою специфіку, що складається з багатьох чинників.

1. Результати аналізу поняття «андрагогіка». Поняття «андрагогіка»:

- вперше введено в науковий обіг німецьким вчителем старших класів граматичної школи Олександром Каппом у 1833 р. в книзі «Освітні ідеї Платона» і позначено ним як «освіта чоловіка в дорослому віці»;

- у сучасній зарубіжній традиції розуміється трояко: по-перше, як наука розуміння (теорія) і підтримка (практика) освіти протягом всього життя; по-друге, як специфічний теоретичний і практичний підхід, заснований на гуманістичній концепції щодо самостійного та автономного навчання і викладачах-фасилітаторах учіння; по-третє, як термін із змінним значенням: від «практики освіти дорослих», «бажаних цінностей», до «академічної дисципліни», «протилежності дитячій педагогіці» та ін.;

- у вітчизняній науці розглядається як: нова галузь знань і наук про освіту; напрям і галузь педагогічної науки; галузь наукового знання і сфера соціальної практики; теорія і практика освіти дорослих; навчальна дисципліна; самостійна наука про навчання дорослих тощо; з точки зору методології педагогіки є ключовим поняттям андрагогічного підходу, що дало йому назву; як спеціальне поняття наукової сфери спілкування позначає галузь педагогічної науки, що охоплює сукупність ідей, уявлень, поглядів на цілі, зміст, технологію виховання, навчання і освіти дорослих, що вивчає їх закономірності.

2. Сукупність понять андрагогічного підходу: сукупність понять

андрагогічного підходу є інструментом роздумів педагога-дослідника або педагога-практика і складається з одного ключового поняття, п'яти основних понять і двох похідних понять. У числі основних понять виділені поняття: андрагог як суб'єкт викладання, дорослий учень як суб'єкт учіння, дорослість як своєрідність суб'єкта учіння, освіта дорослих як практика освітньої діяльності, самореалізація/самоактуалізація як очікувані результати.

У числі похідних понять позначені: андрагогічна модель навчання, яка доповнена поняттями «андрагогічна модель викладання» як цілеспрямована діяльність викладача і «андрагогічна модель учіння» як цілеспрямована діяльність того, хто навчається; андрагогічна підготовка, яка визначена як цілеспрямований, поетапний, модельований, системний процес навчання, що спирається на андрагогічні принципи і андрагогічні технології, метою якого є створення певних умов для реалізації потреб конкретних груп фахівців, а результатом – наявність готовності до андрагогічної діяльності.

3. Сукупність принципів андрагогічного підходу, до числа яких входять: методологічні принципи, сформульовані на підставі методологічних принципів гуманістичної парадигми особистісно орієнтованої освіти дорослих культурологічного типу:

- принцип природовідповідності – врахування закономірностей природного розвитку особи дорослої людини, зміцнення і підтримка її фізичного і психічного здоров'я;

- принцип культуровідповідності – забезпечення навчання і учіння, виховання і самовиховання, самоорганізації особи в контексті культури, що розуміється як середовище, яке розвиває особу через загальнолюдські, загальнонаціональні і регіональні цінності;

- принцип індивідуально-особистісного підходу – опора на унікальність кожної особи, її потреба в культурній ідентифікації в процесі розвитку і саморозвитку як вищому показнику ефективності освіти, орієнтація на створення умов для розвитку творчого потенціалу особи;

- принцип ціннісно-сислової спрямованості освіти – спрямованість на створення умов для отримання кожною особою сенсу своєї освіти, самоосвіти, сенсу життя, особистісних сенсів;

- принципи навчання: природовідповідність навчання дорослих обумовлене зростаючою здатністю особи до навчання впродовж всього життя; культуровідповідність навчання дорослих здійснюється в процесі самореалізації особи в міру її культурного саморозвитку і самоактуалізації; індивідуально-особистісне навчання дорослих спирається на суб'єктність як властивість особи, що діє усвідомлено в процесі її самовизначення; ціннісно-сислова спрямованість навчання дорослих передбачає забезпечення особи актуальним змістом в умовах опанування адекватними способами її обробки і засвоєння;

- принципи викладання: принцип природовідповідності – врахування закономірностей вікового розвитку і особливостей дорослих (фізичних, психічних, гендерних тощо); принцип культуровідповідності – розвиток пізнавальних, освітніх, культурних, духовних та інших потреб дорослого учня в контексті сучасної культури; індивідуально-особистісний принцип опори на професійно-особистісний досвід дорослих; принцип ціннісно-сислової спрямованості відбору, організації і презентації змісту, адекватного запитам дорослих.

- принципи учіння: природовідповідний принцип опори на закладені потенційні можливості для розвитку мислення і відчуттів дорослої людини, що навчається; культуровідповідний принцип самовиховання, самонавчання, саморозвитку соціальних і духовних потреб, норм і здібностей дорослого учня в контексті культури соціуму; індивідуально-особистісний принцип готовності дорослого, що навчається до взаємодії в процесі обміну професійно-особистісним досвідом; принцип ціннісно-сислової спрямованості критичного сприйняття дорослим учнем знань як відкритої системи і їх творче використання для подолання своїх власних життєвих труднощів. Принципи навчання, викладання і учіння сформульовані відповідно до методологічних принципів андрагогічного підходу.

4. Сукупність методів андрагогічного підходу. Серед методів андрагогічного підходу виділені: основний метод андрагогічного підходу, який обумовлює вибір певних методів і методик навчання й організації навчального процесу дорослих учнів; специфічні методи навчання дорослих. Основним методом андрагогічного підходу визнаний метод аналізу досвіду: наявність і характер досвіду, у тому числі досвід навчальної діяльності, складає головну відмінність тих, що навчаються один від одного; досвід лежить в основі потреби дорослих, які навчаються до продовження учіння; доросла людина опановує нове знання через аналіз власного досвіду; можливість поділитися своїм досвідом є істотним мотивуючим чинником учіння і найкоротшою дорогою успішного і ефективного опанування дорослим новим освітнім досвідом.

Метод аналізу досвіду - це система навчання, викладання і учіння, яка забезпечує створення умов, що дозволяють дорослим учням опановувати нове знання або новий зміст освіти як новий освітній досвід через ефективне залучення особистого досвіду в ході його активізації викладачем-андрагогом або викладачем-фасилітатором за допомогою системи спеціальних способів і прийомів організації навчальної роботи.

Специфічні методи навчання: організаційно-діяльнісні методи, орієнтовані на вирішення проблем; інтерактивні методи; діалогові методи.

5. Концепція андрагогічного підходу в педагогіці полягає в наступному: у контексті методології педагогіки підхід це категорія, що є сполучною ланкою між освітньою парадигмою і теорією освіти, одночасно спирається на певну парадигму і служить підставою певної теорії освіти; категорія, що визначає підхід, є освітня парадигма: у ній містяться методологічні принципи і ціннісні орієнтації освіти певного типу; як категорія методології педагогіки підхід є теоретичною побудовою, що характеризується наявністю певних ознак: основні поняття, що використовуються в освітній практиці; принципи як вихідні положення здійснення освітньої діяльності; прийоми і методи побудови освітнього процесу.

Андрагогічний підхід спирається на розуміння андрагогіки як галузі педагогічної науки і є категорією методології педагогіки як сполучної ланки між гуманістичною парадигмою освіти і теорією освіти дорослих. Андрагогічний підхід визначений як відповідна цінностям і цілям парадигми гуманної педагогіки усвідомлена орієнтація андрагога на реалізацію в своїй діяльності: сукупності ключового, основних і похідних понять андрагогічного підходу як інструменту розумової діяльності; сукупності певних

методологічних принципів і принципів навчання, викладання і учіння; методу аналізу досвіду як основного методу андрагогічної діяльності.

6. Результати узагальнення емпіричного матеріалу андрагогічної діяльності, згідно яким: взаємодія суб'єктів андрагогічного процесу здійснюється через андрагогічну модель навчання, що складається з андрагогічної моделі викладання, суб'єктом якої є андрагог, і андрагогічної моделі учіння, суб'єктом якої є дорослий, що навчається; кожна андрагогічна модель: андрагогічна модель навчання, андрагогічна модель викладання, андрагогічна модель учіння,

- володіє специфічними, властивими їй принципами і методами;
- андрагогічні принципи викладання і учіння обумовлені методологічними принципами андрагогічного підходу;
- методи викладання і учіння визначаються основним методом андрагогічного підходу і відповідними андрагогічними принципами;
- зміст андрагогічної підготовки обумовлений цілями підготовки конкретних груп тих, що навчаються;
- практичні навички роботи з дорослими передбачають опанування андрагогом андрагогічними технологіями, які класифікуються за методологічними принципами андрагогічного підходу природовідповідності, культуровідповідності, індивідуально-особистісного підходу, ціннісно-сміслової спрямованості освіти.

7. Ідеалізована модель андрагогічної підготовки викладача вузу є складною, багатокomпонентною, що складається з трьох взаємозв'язаних компонент: організаційної, змістової, процесуальної. Кожна компонента включає ряд складових:

- організаційна компонента: рівні підготовки; присвоєна кваліфікація; умови здійснення підготовки; формат проведення підготовки; спосіб роботи з матеріалами; тривалість підготовки;
- процесуальна компонента: планування; структуризація підготовки; взаємодія суб'єктів підготовки;
- змістова компонента: мета; зміст освіти; методи і способи навчання; результат як продукт підготовки. Ключовою складовою є мета, яка безпосередньо впливає на інші складові змістової компоненти і опосередковано (через планування) на всі інші [1].

Підсумовуючи вищевикладене наголосимо, що розбудова системи освіти дорослих є дуже складною й відповідальною справою. Адже вона тісно пов'язана з багатовимірними процесами змін, що відбуваються і в світовому, і в європейському, і в національних контекстах.

Аналіз та узагальнення російського досвіду може стати цінним джерелом для всебічного осмислення й творчого використання його позитивних ідей, допомогти подолати суперечності, що накопичилися в Україні у розбудові системи освіти дорослих.

Література

1. Кукуев А.И. Андрагогический подход в образовании взрослых.

//Монография. Ростов-на-Дону. Из-во «Булат», 2008. – 175 с.

2. Куманев Б.А., Райхштейн С. Чудо, которое свершилось // Народное образование. – 1970. – №7. – С. 92 – 95.

3. Змеев С. И. Андрагогика: Становление и пути развития // Педагогика. — 1995. — № 2.

4. Луначарский А.В. От народного комиссара по просвещению // Народное просвещение. – 1918. – № 1 – 2. – С. 3 – 5.

5. Медынский Е.Н. Энциклопедия внешкольного образования. Т. 1 – Общая теория внешкольного образования. – М.; Л., 1925.

6. Основы андрагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П.Тонконогая и др.; Под ред. И.А. Колесниковой. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 240 с.

7. Ушинский К. Д. Воскресные школы // Собр. соч. – М., 1953. – Т. 2. – С. 495 – 500.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У РОСІЙСЬКІЙ ФЕДЕРАЦІЇ

У кінці ХХ ст. освіта дорослих у всьому світі стала відігравати провідну роль у освітній сфері як за охопленням учнів, так і за глибиною й активністю інноваційних процесів. Освіта дорослих у нашій країні також стає все більш важливою сферою освітніх послуг. Загальновизнано, що базова освіта принципово не може забезпечити людину на все життя знаннями, вміннями, навичками, особистісними якостями і ціннісними орієнтаціями, необхідними їй для ефективного виконання різних соціальних ролей та особистісного розвитку, тому система освіти в усіх розвинених країнах світу функціонує і розвивається на основі концепції неперервної освіти. Визначальні позиції в реалізації даної концепції належать освіті дорослих, яка була названа ключем до ХХІ ст. [12].

Для успішної розбудови освіти дорослих в Україні слід урахувувати результати теоретичних і практичних здобутків у сфері освіти дорослих у різних країнах, що підтверджують перспективність її застосування. Вивчення позитивного закордонного досвіду дозволить більш повно зрозуміти сутність освіти дорослих як стратегічного напрямку розвитку освіти, виявити нові тенденції та закономірності, зумовлені ідеєю неперервності освіти. Важливого значення в цьому контексті набуває вивчення досвіду організації освіти дорослих у Російській Федерації.

Маючи глибинні коріння та більш ніж сторічний досвід існування, освіта дорослих Російської Федерації у другій половині ХХ ст. сформувалася як самостійна сфера освітніх послуг, було досягнуто певних успіхів у її організації та дослідженні. Позитивний російський досвід освіти дорослих має особливе значення для України, оскільки держави мають спільні джерела й корені розвитку освітньої галузі взагалі та передумови для впровадження освіти дорослих зокрема.

Останніми роками освіта дорослих у Російській Федерації розвивається і кількісно, і якісно: саме в ній здійснюються найзначніші теоретичні дослідження і досягаються вагомі практичні результати, що здійснюють потужний вплив на весь спектр освітніх послуг у країні. Система освіти дорослих у Росії, як складова частина єдиної системи неперервної освіти, задовольняє потреби громадян у знаннях і вміннях, необхідних для професійного росту і розвитку особистості в період самостійного життя. Освіта дорослих охоплює значну частину користувачів освітніх послуг у сфері як формальної, так і неформальної освіти. Нині всіма формами освіти дорослих у Росії охоплено біля 30% населення, і надалі очікується різке зростання контингенту в системі освіти дорослих через скорочення кількості учнів і студентів у системах початкової, середньої і вищої освіти в середньому на 25-30% у зв'язку з демографічною ситуацією в країні. Все це робить розвиток освіти дорослих пріоритетним напрямом освітньої політики держави. Велику роль у становленні демократичних відносин у російському суспільстві відіграють такі напрями розвитку освіти дорослих як: додаткова професійна освіта дорослих, неформальна освіта дорослих, запровадження дистанційних технологій навчання дорослих, професійне навчання незайнятого населення

тощо.

Отже, враховуючи соціальну значущість освіти дорослих в умовах сьогодення, аналіз і узагальнення досвіду теоретичних досліджень і практичного впровадження цієї освіти у Російській Федерації допоможе окреслити можливості творчого використання російських позитивних ідей і здобутків у сфері освіти дорослих в Україні.

Сучасний стан розвитку освіти дорослих у Росії. На сучасному етапі освіта дорослих у Російській Федерації є важливою сферою освітніх послуг, якій належить провідна роль у розвитку неперервної освіти. Цей період розвитку освіти дорослих у країні пов'язаний із розпочатим процесом перебудови всіх сфер життя в кінці XX – початку XXI ст. Одним із наслідків цих демократичних процесів, а також однією з найважливіших умов їх успіху стало підвищення ролі освіти дорослих. На думку дослідників, освіта дорослих на сучасному етапі має стати «ключем у XXI столітті» в Росії з багатьох причин:

- Зростаючі вимоги до професійної компетентності фахівців зробили освіту протягом усього життя умовою їх конкурентоспроможності. Освіта дозволяє не тільки розширити сферу самореалізації людини, а й подолати кризи професійної ідентичності.
- Процес старіння населення, що чітко намітився, зробив освіту одним із найбільш ефективних засобів, що дозволяють пом'якшити вступ людини в «третій вік» і зробити життя літніх людей більш насиченим.
- Міграційні процеси гостро поставили питання про шляхи залучення дорослих до нового соціокультурного середовища, в якому вони опинилися.
- Безпрецедентний для колишньої історичної епохи сплеск національної самосвідомості, пов'язаний із процесом етнічної самоідентифікації людей (інтерес до рідної мови, традицій, звичаїв і т. д.), стимулював доручення до просвітницької діяльності національно-релігійних громад.
- Зросла «захисна» роль освіти в суспільстві соціальних змін, що викликають у людини почуття соціальної вразливості, тривожності, правової незахищеності, дезорієнтацію в сфері морального життя [5].

Аналіз педагогічних досліджень дає підстави визначити, що освіта дорослих у Російській Федерації в XXI ст. набуває особливої значущості як для суспільства, так і для окремої особистості через певні фактори, такі як:

- стрімка динаміка процесів і явищ навколишнього світу, які потрібно розуміти, сприймати, адаптуватися до них;
- збільшення насиченості інформаційного простору та постійне оновлення інформації вимагають уміння працювати з нею, використовуючи сучасні технічні засоби;
- посилення суб'єктної позиції в соціумі виражається в самостійності та відповідальності за власне життєзабезпечення;
- процес глобалізації породжує необхідність причетності не тільки до маленького соціуму і його субкультури, а й до світової спільноти з її тенденціями культури загальної та професійної;
- переосмислення цінностей, в системі яких проявилася значна невідповідність цінностей між духовним і матеріальним. Прагнення до гармонії, до рівноваги дає в сучасних умовах стимул для усвідомлення цінностей і пізнання світу внутрішнього, зміцнення духу, саморегуляції;

- позначилася тенденція до збільшення тривалості життя і, отже, збільшення дієздатності віку, супроводжується зміною видів діяльності і необхідністю додаткової освіти;

- перехід від великого виробництва до малих підприємств посилює значущість спілкування в малих групах, самостійного вирішення проблем та запобігання конфліктів, розвитку комунікативних здібностей [7].

Як зазначалося у Національній доповіді «Розвиток і стан справ у галузі освіти дорослих», підготовленій Міністерством освіти і науки Російської Федерації, і представлений на Всесвітній конференції ЮНЕСКО з освіти дорослих у 2009 р., на даний час у Росії існують різні форми освіти дорослих:

- *формальна освіта дорослих* - загальна середня освіта, початкова, середня професійна освіта, вища освіта, післявузівська професійна освіта (аспірантура і докторантура), підвищення кваліфікації та перепідготовка фахівців і керівників з вищою і середньою професійною освітою в інститутах, на факультетах і курсах підвищення кваліфікації та професійної перепідготовки;

- *неформальна освіта дорослих* - професійно спрямовані і загальнокультурні курси навчання в народних університетах, центрах неперервної освіти, центрах освіти дорослих, в лекторіях товариства "Знання", по телебаченню, на різних курсах інтенсивного навчання [22].

Окрім того, у вказаній доповіді в сфері освіти дорослих виділено декілька складових, які вважаємо за доцільне проаналізувати.

Перша складова системи освіти дорослих - додаткова професійна освіта (ДПО), яка сприяє формуванню професійної основи кадрового потенціалу сучасної високотехнологічної економіки. Споживачами послуг даної частини системи неперервної освіти є соціально адаптована частина населення, що отримує освіту послідовно на всіх його рівнях, включаючи післявузівську. Останніми роками в системі додаткової професійної освіти фахівців спостерігається швидке зростання числа учнів. Основну її частку становить підвищення кваліфікації - 92,1%; професійна перепідготовка, відповідно, 7,9%. Найбільшу роль професійна перепідготовка відіграє у перенавчанні військових, звільнених у запас (її частка для зазначеного контингенту досягає 85,5%), а також безробітних, які направляються в освітні установи службами зайнятості (38,8%).

Друга частина системи освіти дорослих забезпечує різноманітним групам населення можливість адаптуватися до мінливих умов життя. Ця підсистема включає освіту, спрямовану на адаптацію та реабілітацію соціальних і професійних груп, не здатних самостійно пристосуватися до мінливого соціального середовища. Крім того, в цю підсистему залучаються громадяни, які не мають через різні причини доступу до формальної системи професійної освіти, що створює для них загрозу десоціалізації.

Ця частина системи освіти дорослих забезпечує також залучення до освітнього процесу мігрантів, біженців та примусових переселенців, а також громадян, які зазнали з тих чи інших причин десоціалізації. Вона включає, з одного боку, програми базової освіти, що дозволяють, зокрема, одержати більш чітке уявлення про основи сучасного устрою держави й економіки, а, з іншого - програми професійної підготовки, які забезпечують набуття нових

професій, розвиток наявних навичок і знань, полегшують доступ на ринок праці.

На думку дослідників, у найближчий час російське суспільство постане перед проблемою величезного і майже некерованого потоку мігрантів, яка зараз ще не усвідомлюється як першочергова. Ні роботодавці, зацікавлені у дешевій робочій силі, ні суспільство в цілому не переймається необхідністю соціальної адаптації цієї категорії населення. Між тим, за деякими даними, більш 50% з них не мають професійної освіти, більше 10% - середньої освіти.

Третя складова системи освіти дорослих забезпечує задоволення різноманітних індивідуальних освітніх потреб громадян, наприклад, мовну підготовку, отримання психологічних, культурологічних та інших гуманітарних знань, комунікативних навичок, навичок автоводіння і т.п.

Отже, сфера освіти дорослих у Росії в усі останні роки значно розширює свої масштаби. Своєчасне отримання освіти, включаючи професійну, її підвищення і можливість при необхідності пройти курс перепідготовки дозволяє не знижувати, а підвищувати рівень грамотності населення, забезпечувати постійне зростання кваліфікації працівників усіх освітніх рівнів. Більшість працюючих фахівців, демобілізовані військовослужбовці, безробітні, ув'язнені також потребують підвищення кваліфікації та перепідготовки. І з кожним днем у сферу освіти залучається все більша кількість дорослих людей, що певною мірою сприяє прогресу всього суспільства.

Основним офіційним документом, що визначає на даний момент як поняття неперервної освіти, так і освіти дорослих є Концепція Федеральної цільової програми розвитку освіти на 2006-2010 роки. У Концепції стверджується, що неперервна освіта є процесом зростання освітнього (загального і професійного) потенціалу особистості протягом всього життя на основі використання системи державних і громадських інститутів та відповідно до потреб особистості і суспільства. Необхідність неперервної освіти обумовлена прогресом науки і техніки, широким застосуванням інноваційних технологій [22].

У російському законодавстві на сьогодні прийнятий термін «додаткова професійна освіта», що, звісно, не відображає всього різноманіття освітніх пропозицій і послуг, існуючих у суспільстві. Закон «Про додаткову освіту в Російській Федерації», прийнятий Державною Думою в 2002 р., у дію так і не вступив, оскільки накладав певні зобов'язання на державні й адміністративні органи щодо створення умов для реалізації неформальної освіти для різних категорій населення. Таким чином, можна стверджувати, що створення правової бази як необхідної умови розвитку освіти дорослих у країні залишається невирішеною проблемою.

Важливим напрямом державної політики в сфері освіти дорослих є діяльність Росії в рамках Співдружності Незалежних Держав. Міжпарламентською Асамблеєю СНД були прийняті модельні законодавчі акти "Про освіту дорослих", "Про просвітницьку діяльність". У 2006 р. прийнята Концепція розвитку освіти дорослих, розроблено план заходів з реалізації Концепції розвитку освіти дорослих у державах - учасниках СНД.

До надання освітніх послуг у сфері освіти дорослих у Росії на сучасному етапі залучені численні організації. Аналіз основних установ-провайдерів, що забезпечують функціонування освіти дорослих у країні

дозволяє дійти висновку, що додаткова професійна освіта представлена такими закладами, як:

- спеціалізовані державні заклади додаткової професійної освіти (навчальні центри зайнятості, спеціалізовані школи для дорослих, курси тощо);

- центри галузевого та внутрішньо-фірмового навчання (галузеві навчальні центри, навчально-курсів комбінати, курси підвищення кваліфікації і т.д.), що підпорядковуються міністерствам і федеральним відомствам;

- заклади середньої та середньо-спеціальної професійної освіти (технікуми, ліцеї, коледжі, професійно-технічні училища), а також ВНЗ (інститути, академії, університети), які здійснюють перепідготовку і підвищення кваліфікації керівних і інженерно-технічних кадрів;

- комерційні заклади професійної освіти, які в більшості відповідають на запити клієнтів (мовні курси, курси з оволодіння комп'ютерними програмами, програми для бухгалтерів і економістів, Школи особистісного росту, курси з ораторського мистецтва, навчання прикладним спеціальностям перукаря, масажиста, секретаря-референта тощо);

- некомерційні недержавні громадські організації, які активно розвиваються останнє десятиріччя і проводять професійну соціально-орієнтовану освітню діяльність (організація круглих столів, підготовка публікацій, проведення різних акцій, навчання власного персоналу, створення освітніх програм для цільових груп і т.п.)

Неформальна освіта дорослих представлена різноманітними за тематикою курсами навчання для дорослих, що задовольняють індивідуальні освітні потреби громадян. Освітні послуги у сфері неформальної освіти широко представлені такими установами як:

- університети громадян похилого віку (курси здоров'я, прикладні ремесла, психологічні тренінги, творчі майстерні);

- любительські і творчі об'єднання дорослих при закладах культури (палаці і дома культури, музеї, філармонії);

- лекторії товариства «Знання»;

- центри дозвілля для людей з обмеженими можливостями.

Окрім організацій, які на практиці реалізують освітні заходи, проблемами освіти дорослого населення займаються соціальні служби (організація дозвілля та допомога у ре-соціалізації), дослідні інститути і центри (розробляють теоретичні аспекти освіти дорослих), заклади культури (задовольняють різні потреби дорослих, сприяючи самореалізації і повноцінному спілкуванню).

Таким чином, в цілому характеризуючи весь спектр освітніх закладів, що залучені до надання освітніх послуг для дорослих, можна зазначити, що їх відрізняють:

- домінуючі позиції додаткової професійної освіти при тому, що поступово розширюється спектр освітніх пропозицій у сфері бізнес-навчання;

- різноманітність форм і способів організації навчання (від традиційно-консервативних до гнучких і мобільних);

- різний рівень технічної та інформаційної оснащеності;

- швидке реагування на зміни потреб, готовність переглядати і змінювати пропозиції під конкретного клієнта;
- необхідність забезпечення якості послуг, яка ще не розроблена у масштабі країни;
- постійний пошук спеціалістів-андрагогів, які володіють не лише предметом навчання, а й способами взаємодії з дорослою аудиторією; це в свою чергу ускладнюється відсутністю як системи підготовки цих фахівців, так і критеріїв їх відбору;
- можна констатувати поступове розширення практики неформальної освіти при відсутності легітимної основи.

Загалом, організації та установи, зайняті освітою дорослих, діють розрізнено, не готові до співпраці та взаємодії, іноді конкурують між собою.

До позитивних зрушень, що поступово відбуваються на даному етапі розвитку освіти дорослих у Росії слід віднести зміну закоренілого у суспільній свідомості уявлення, що освітній процес є лише процесом навчання, і освіта розглядається в основному як навчання в школі і ВНЗ, чим зменшується її суспільно значуща роль. Натомість у сучасній російській педагогічній теорії та практиці запроваджуються ідеї прийнятої ЮНЕСКО концепції, що освіта має розширювальний характер і розуміється як цілісний процес формування людської особистості від народження людини до кінця її життя [24, с.7].

Окрім того, на сучасному етапі освіта дорослих має адаптуватися до змін, що відбуваються у характері людської діяльності, одну з яких можна умовно визначити як трансформацію трудової діяльності в творчу. Проблема досягнення творчого рівня діяльності, розвитку майстерності вимагає особливої якості праці, що виявляється у здібності інтегруватися з будь-яким досвідом, перетворюючи його у засіб вирішення професійних завдань і власного професійного росту [21, с.50].

Нині об'єктивно зростаюча вага освіти дорослих у російському суспільстві виявляється у двох найбільш загальних функціях, які сприяють соціалізації дорослих: професійній та особистісній. Перша – покликана забезпечити соціалізацію через освоєння нових професійних ролей, розвиток професійної компетентності та мобільності. Друга – дозволяє доповнити і збагатити процес соціалізації шляхом залучення особистості до загальнолюдських цінностей, мови, культури мислення та почуттів, діяльності та спілкування. Тим самим освіта дорослих із системи адаптивно-компенсаторної «стає інтегральним фокусом всієї освітньої системи» [5].

На сучасному етапі російські вчені головну особливість навчання дорослих бачать у зростанні ролі самого учня в організації процесу свого навчання. Доросла людина володіє достатніми рівнем самосвідомості, життєвим досвідом, розумінням мети навчання і шляхів реалізації отриманих знань, умінь, навичок, особистісних якостей та ціннісних орієнтацій, нарешті, досить високим рівнем відповідальності для того, щоб активно і реально брати участь у діагностиці своїх освітніх потреб, у плануванні, створенні сприятливих умов навчання, реалізації, оцінюванні та корекції навчального процесу, а також здійснювати самостійну навчальну діяльність. Зазначені вище фактори зумовлюють високий рівень зацікавленості, мотивації дорослого учня і, як результат, - високий ступінь ефективності його процесу

навчання.

Провідна роль того, хто навчається, в процесі його навчання як основна характеристика навчання дорослих, визначає і буде надалі визначати основну тенденцію розвитку всієї сфери освіти – тенденцію до звільнення учня (не тільки дорослого) від жорстких рамок системи освіти, до набуття ним все більш значної ролі у навчальному процесі. У зв'язку з цим загострилася важлива проблема при навчанні дорослих – це їх самостійність. Нині освіта дорослих вирішальним чином видозмінює і характер взаємодії між тим, хто навчає, і тим, хто навчається. Перший стає все більше виконавцем своєї головної функції – експерта з технології навчання, організатора спільної з учнем діяльності щодо організації процесу його навчання. У зв'язку з цим виникає нова технологія навчання – технологія навчання дорослих.

Слід зазначити, що освіта дорослих у Росії, сформувавшись у другій половині ХХ ст. як самостійна (з чітко визначеними рисами, цілями, особливостями організації) сфера освітніх послуг, зумовлює такі основні характеристики, які в ХХІ ст. будуть визначати всю освітню діяльність у цій країні:

- підвищення питомої ваги, ролі учня в організації процесу свого навчання;
- зміна характеру взаємовідносин між тими, хто навчає і навчається, встановлення відносин партнерства;
- велика гнучкість в організації навчання за всіма параметрами (місця, термінів, часу, програм, змісту, форм і методів навчання);
- виникнення нових технологій і технік навчання;
- розширення сфери освіти за межі рамок формальної освіти, перетворення її в сферу освітніх послуг, орієнтовану в першу чергу на задоволення освітніх потреб конкретного індивіда [7].

Однак, не дивлячись на значний прогрес у розвитку освіти дорослих у Росії, дослідники констатують, що в наші дні сфера освіти дорослих у країні як і раніше зіштовхується з цілою низкою проблем, які серйозно гальмують її розвиток і, як наслідок, соціально-економічний прогрес країни. Інституціоналізації та розвитку сфери освіти дорослих перешкоджають прогалини в нормативно-правовій базі, відсутність належної організаційної структури, недостатня інформаційна підтримка, слабка матеріально-технічна та фінансова база, недостатній розвиток міжнародного співробітництва. Доводиться констатувати, що всі ці аспекти, як і раніше, залишаються поза увагою державних і федеральних органів управління освітою.

Враховуючи сучасний рівень розвитку андрагогічних знань, доцільно сформулювати певні закономірності освітнього процесу з урахуванням суб'єктної позиції дорослих, що надалі впливатимуть на освіту дорослих [12]:

- власна зацікавленість в освітніх послугах – розуміння власної проблеми, яка має вирішитися в освітньому процесі;
- реальність очікувань від участі в навчальному процесі, їх корегування в процесі самовизначення – позитивна налаштованість на діяльність;
- відносини взаємоповаги, взаємодія в моделі діалогу партнерства – навчання дії (думці – слову – руху) в організаційно-діяльнісному режимі, включення емоцій (енергії), інтелекту (переробка інформації), волі (зусиль) у

навчальну діяльність;

- робота в групах – моделювання подій в реальних командах, тренінг у вирішенні конфліктів, досягненні розуміння, домовленостей;
- усвідомлення власної відповідальності за результат (самооцінка), розуміння можливості використання результату у власній практиці.

Варто зазначити, що сучасна освіта дорослих у Росії як система має декілька функцій, а саме:

- компенсування недоліків попередніх рівнів освіти;
- забезпечення балансу власне компетентності і сучасних вимог до професіонала;
- регулювання відносин зі стрімко мінливим навколишнім світом (адаптаційна функція);
- доступ до необхідної інформації, її пошук, відбір, систематизація, виробництво, використання (інформаційна функція);
- оволодіння новими методами, способами дій (розвивальна функція);
- засвоєння дорослими соціального досвіду;
- залучення до сучасних вимог культури діяльності.

Насамкінець, відмітимо, що освіта дорослих у Російській Федерації на сучасному етапі, привносячи в сферу освіти орієнтацію на конкретні потреби для вирішення життєво важливих проблем того, хто навчається, на досягнення індивідуальних цілей навчання, на негайне застосування отриманих знань, умінь, навичок, особистісних якостей та ціннісних орієнтацій для зміни життєвої ситуації, відводячи самому учню провідну роль у процесі його навчання, надаючи йому велику свободу вибору всіх складових цього процесу, докорінно змінює природу взаємин освітньої сфери з людиною, державою, суспільством. Освіта із закритої, жорсткої, такої, що живе за своїми власними законами і диктує ці закони своєму оточенню, системи, що становить, в свою чергу, невід'ємну частину державного механізму, перетворюється в сферу освітніх послуг. Вона починає жити за основним законом ринкової економіки – законом попиту і пропозиції [12].

Таким чином, розглядаючи освіту дорослих у Росії як неперервну освіту, до неї мають бути віднесені більшість форм інституціалізованої освіти, починаючи з рівня середньої професійної освіти. Разом з тим до неї необхідно включити ті програми початкової професійної освіти, які пов'язані з перепідготовкою безробітних (за робітничими професіями), соціальним освітою (початкова професійна освіта мігрантів, програми професійної реабілітації), а також всі програми вищої професійної та післявузівської освіти, додаткової професійної освіти. Крім того, до цієї категорії можуть бути віднесені і ряд освітніх програм, які не мають вираженої професійної спрямованості: мовні курси, курси з психології, дизайну і т.п. До неперервної освіти дорослих входять також програми відкритої та дистанційної освіти. У цій сфері все більшого розвитку одержують неінституціалізовані форми, включаючи різні форми самоосвіти.

Головним споживачем освітніх послуг стає окрема особистість з її конкретними індивідуальними освітніми потребами, а також соціальна група, соціальні інститути (включаючи державу) і, нарешті, суспільство. Ця зміна у взаєминах освіти і соціуму призводить до більшої гнучкості освітньої сфери, до більшої її пристосованості до освітніх потреб людини, держави, суспільства, до постійного її вдосконалення, підвищення ефективності.

Становлення андрагогіки як науки про навчання дорослих. У кінці ХХ ст. освіта дорослих у багатьох країнах набула визначної ролі в освітній сфері. Склалося явне протиріччя між величезним розмахом у всьому світі, і зокрема в Росії, практики навчання дорослих у другій половині ХХ ст., в якій на емпіричному рівні використовувалися інші, ніж при навчанні недорослих, підходи до організації навчання, і теоретичним осмисленням і обґрунтуванням цих процесів. Стала виразно відчуватися необхідність створення і розвитку основ наукової системи, в якій би формулювалися основні закономірності, основні принципи навчання дорослих та їх відмінності від навчання недорослих, і яка б дозволила значно підвищити ефективність практичного навчання.

Отже, у сфері освіти дорослих у другій половині ХХ ст. сформувалися нові принципи навчання, виникла і динамічно зараз розвивається у російському суспільстві нова наука про навчання дорослих – андрагогіка. Зараз андрагогічні основи та технологічні прийоми навчання дорослих перебувають на етапі становлення та розвитку, проте вже впливають на всю сферу освіти. Між тим, як зазначають науковці, андрагогіка ще не набула вигляду цілісної наукової системи, й остаточний статус однієї з самостійних наук про освіту, її теоретичні та науково-методичні основи ще не стали предметом масштабних досліджень ні в Росії, ні за кордоном.

Ця нова наука стала теоретичним фундаментом навчання дорослих. Вона виявляє закономірності організації процесу навчання дорослих людей, визначає основні технологічні операції, технічні дії та функції тих, хто навчається і навчає, допомагає дорослим людям у найважливішій, але дуже важкій справі – в діяльності щодо свого навчання.

У другій половині ХХ ст., починаючи з 1950-60-х рр., були проведені численні дослідження різних аспектів освіти дорослих: організаційних, філософських, соціологічних, соціально-психологічних. У роботах деяких авторів, зокрема російських вчених А.В.Даринського, Н.І.Бокарьова, Ф.Урбанчика, розглядалися окремі проблеми організації навчання дорослих, головним чином, дидактичні та методичні принципи навчання. Проте більшість з цих авторів розглядало навчання дорослих у рамках педагогіки, іноді називаючи особливості навчання дорослих педагогікою дорослих.

Сам термін "андрагогіка" вперше з'явився в 1950-60 рр. у працях зарубіжних вчених Д.Савічевіча, М.Огрізовіча і Б.Самоловчева, Ф.Пеггелера, Г.Хансельмана, М. Семенських і Л.Тураса та ін., які намагалися визначити відмінності андрагогіки та педагогіки [13].

Початок становлення андрагогіки як самостійної науки відносять до 1970 р., коли з'явилася фундаментальна праця видатного американського теоретика і практика освіти дорослих М.Ш. Ноулза "Сучасна практика освіти дорослих". У наступні роки ХХ ст. з'явилися численні роботи, присвячені вивченню окремих конкретних проблем навчання дорослих.

Аналізуючи сучасний стан андрагогіки в Росії, С.Г. Вершловський у праці «Робоча книга андрагога» виділяє три етапи її становлення, кожен з яких характеризується особливим чином [4]. *Першому етапу* властиво:

- виділення «дорослості» як соціально-психологічного феномена;
- формування відносної автономії нової галузі знань про освіту дорослих людей як прояв процесу диференціації педагогічної теорії, обумовленого соціальними, економічними і психологічними факторами;

- відокремлення предмета досліджень і формулювання специфічних завдань;

- предметно-центрична орієнтація досліджень, націлена на виявлення особливостей навчання дорослих у його інституційних формах (переважно у професійній сфері);

- індуктивно-емпіричний розвиток андрагогічної думки, заснований на описі й аналізі явищ у сфері освіти дорослих, зіставленні і порівнянні їх з «дитячою» освітою;

- гуманістична спрямованість досліджень, які розглядають освіту як фактор компенсації втрачених можливостей та адаптації дорослих до вимог науково-технічної революції;

- практична спрямованість досліджень, націлених на вдосконалення освітніх процесів;

- інституалізація, що виявляється у створенні чисельних кафедр, науково-дослідних інститутів, професійних об'єднань, виданні журналів і т.д.

Другий етап розвитку андрагогіки в країні (1960-1970-і рр.) характеризується осмисленням предмета дослідження, завдань і методів:

- поглиблення уявлення про позицію дорослого як про активний суб'єкт освітнього процесу, про визначальну роль мотивації у навчальній діяльності;

- багатозначність терміна «освіта дорослих», що включає соціальні, психологічні, економічні, дидактичні аспекти;

- обумовленість освіти дорослих різноманітними факторами, які не завжди піддаються контролю й управлінню;

- проблемна орієнтація, націлена на визначення «дослідного поля» андрагогіки як області, що складається з проблем і різнорідних питань, відповіді на які знаходяться в сфері різних наук;

- зростаюча увага до експериментальної роботи, інтерпретації фактів, отриманих експериментальним шляхом;

- поглиблення гуманітарної спрямованості досліджень, що розглядають освіту як фактор самореалізації дорослих;

- освіта дорослих як засіб соціального та культурного розвитку країни.

Третьому етапу розвитку андрагогіки як науки в Росії (1980-1990-і рр.) властиві такі фактори:

- чітко простежується головний напрямок досліджень: від вивчення макропроцесів до аналізу досягнень дорослих у сфері освіти. При цьому під досягненнями розуміється здатність особистості сприймати дійсність у всій її суперечливості, розвиток таких загальнозначущих якостей, як громадянськість, соціальна мобільність, активна участь у житті соціуму;

- навчальна сфера перестає розумітися як відокремлена сфера життєдіяльності дорослого. Вона повинна інтегруватися з іншими видами його соціальної діяльності в єдиний і цілісний процес освіти духовного світу і творчих потенцій;

- формуються принципи, що забезпечують індивідуалізацію освітнього процесу. До них віднесені: партнерські відносини, групова робота, самооцінка учнями своїх досягнень і т.д.;

- розширюються функціональні обов'язки працівника сфери освіти дорослих. Його компетентність включає: увага до запитів дорослих, здатність оцінювати їх можливості (здатність до навчання), володіння технологіями, адекватними віковим і пізнавальним особливостям дорослих;

- формується система освіти дорослих, що включає формальну, неформальну й інформальну підструктури, тісно пов'язані між собою, що створює широкі можливості для задоволення запитів дорослих.

М.Т. Громкова, продовжуючи логіку С.Г. Вершловського, виділяє сучасний етап розвитку андрагогіки – *четвертий*, який також має свої особливості, обумовлені новими завданнями, поставленими перед освітою дорослих сучасним світом, його динамічним станом. Накопичені знання вимагають систематизації, структурування, їх правильного використання за допомогою розроблених на їх основі освітніх моделей і технологій [7].

Розвитку теорії та практики освіти дорослих на сучасному етапі в Росії сприяв глибокий аналіз зарубіжних досліджень, зроблений С.І. Змейовим, публікації Інституту міжнародного співробітництва Німецької асоціації народних університетів, матеріали ЮНЕСКО. Своєрідним підсумком активного "міжкультурного діалогу" стало привнесення в теорію освіти дорослих нового поняття - "андрагогіка". З одного боку, воно характеризувало особливості освіти дорослих на основі його порівняння зі шкільним, з іншого - стало імпульсом для подальшого розвитку теорії. Істотний внесок в її розробку вносить громадська система освітніх установ для дорослих, що активно розвивається, виникає "знизу", з боку різних асоціацій, об'єднань, неформальних організацій. Громадські ініціативи "викликали до життя" такі різновиди освіти дорослих, як: цивільну, екологічну, полікультурну, жіночу освіту, освіту для осіб "третього віку", для людей з обмеженими можливостями (інвалідів).

Кілька років тому як основні проблеми, що перешкоджають успішному функціонуванню та розвитку сфери освітніх послуг для дорослого населення в Російській Федерації, і відтоді сприяли розвитку андрагогіки як науки, відзначалися такі:

- недостатнє наукове теоретичне обґрунтування та науково-методичне забезпечення навчання дорослих;
- практично повна відсутність викладацьких кадрів, спеціально підготовлених для навчання дорослих.

Окрім того, більш ніж столітній досвід розвитку освіти дорослих як самостійної сфери освіти (від різних форм позашкільної освіти XIX - початку XX ст.ст. до сучасних форм загальної середньої освіти, системи підвищення кваліфікації, заочної і вечірньої освіти в Росії, від просвітницьких і професійних гуртків і шкіл до сучасної системи продовженої, або відновлювальної, освіти дорослих в державі) переконливо засвідчили, що для навчання дорослих потрібні свої власні педагогічні теорії і технології, особливі науково-методичні матеріали, а також спеціально підготовлені кадри викладачів, консультантів, тьюторів, управлінців. За словами С.Змейова, вирішення всіх зазначених проблем можливе тільки на базі андрагогіки як самостійної науки про навчання дорослих і як спеціальності вищої професійної освіти [12].

Вивчення російський педагогічних джерел дозволяє зазначити, що теоретичні та технологічні основи навчання дорослих у Російській Федерації в останні 5-6 років стали об'єктом досліджень майже двох десятків дисертацій на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата педагогічних наук. Низка робіт присвячена аналізу андрагогічних умов і факторів розвитку регіональних систем освіти дорослих (Ю.І. Каліновський, З.Н. Сафіна),

проблемам андрагогічних підходів до організації навчання у вищих навчальних закладах (Т.Н. Ломтева, Т.А. Коноваленко, М.В. Гончар, Н.А. Кочемасова, С.П. Клячін, Л.В. Ліневич). Вивчаються андрагогічні підходи до навчання або конкретних навчальних дисциплін. Конкретні питання навчання людей різних вікових груп у різних умовах і з різних напрямків або навчальних дисциплін аналізувалися в останні роки в десятках статей, опублікованих у наукових і науково-популярних журналах.

Проте, російські педагоги-андрагоги роблять висновок, що наукові дослідження в галузі освіти дорослих і андрагогіки, розробка технології навчання дорослих, що враховує соціально-психологічні особливості дорослих, в Росії все ж таки недостатньо масштабні. Потрібні значно більш широкі і поглиблені фундаментальні та прикладні психолого-андрагогічні, філософські та соціологічні дослідження [12].

У прикладному відношенні андрагогіка, як навчальна дисципліна і спеціальність, сприяє набуттю усіма бажаними умінь, знань, навичок, особистісних якостей і ціннісних орієнтацій, необхідних для успішної роботи в будь-якій сфері діяльності. В наш час кожен, хто виконує ті чи інші функції, пов'язані з управлінням роботою дорослих людей, зобов'язаний бути в тій чи іншій мірі андрагогом, тобто мати спеціальну – андрагогічну – підготовку.

Варто зауважити, що все більша кількість викладачів, фахівців різних галузей економіки Росії розуміють це. Ось чому, незважаючи на ще недостатнє теоретичне та науково-методичне обґрунтування, андрагогіка входить у практику навчання різних фахівців як одна з провідних навчальних дисциплін. Так, основи андрагогіки були введені в якості дисципліни предметної підготовки (ДПП.Ф.08 "Основи андрагогіки") в Державний освітній стандарт вищої професійної освіти нового покоління за спеціальністю 033400 Педагогіка у 2005 р. [12].

Слід зазначити, що в Російській Федерації підготовці фахівців-андрагогів приділяється все більша увага в практичній діяльності освітніх установ вищої та додаткової професійної освіти. На даний час створено приблизно 15 кафедр андрагогіки в різних вищих навчальних закладах та освітніх установах системи додаткової професійної освіти, розташованих в різних регіонах Росії [12].

Зауважимо, що андрагоги – це фахівці в галузі навчальної, виховної, реабілітаційної, інформаційно-орієнтаційної та організаційної роботи з дорослими, однак, перш за все, - це фахівці з навчання дорослих людей. Андрагоги задіяні у виробничій і соціальній сферах: в адміністративно-управлінських структурах, службах виробничо-економічної освіти, на біржах праці, у службах зайнятості, при соціальній допомозі, в центрах психологічної, медичної реабілітації, в центрах інформації та орієнтації населення у сфері освітніх послуг. Спеціалісти-андрагоги можуть займати посади викладача-андрагога, консультанта, експерта, тьютора (куратора, наставника), науковця, працівника управління (адміністратора, керівника), методиста, інспектора, соціального працівника тощо [26, с.101].

У 1994 р. Міністерством освіти Російської Федерації в класифікатор напрямів і спеціальностей вищої професійної освіти був включений фах 03.14.00 "Андрагогіка". У 1995 р. було затверджено Державний стандарт вищої професійної освіти зазначеної спеціальності, який містив основні

вимоги до професійної підготовки спеціаліста-андрагога [26, с.105]. Отже, незважаючи на необхідність більш масштабних теоретичних досліджень, основна база для підготовки фахівців-андрагогів у Російській Федерації створена, а також забезпечені певні науково-методичні умови. Організація підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів фахівців-андрагогів сприятиме вирішенню проблем, що перешкоджають розвитку сфери освітніх послуг для дорослих, яка в ХХІ ст. має вирішальне значення для стабільного, сталого і збалансованого розвитку суспільства.

Із введенням поняття "андрагогіка", з одного боку, і перетворенням освіти дорослих в один з важливих факторів суспільного прогресу і розвитку особистості, з іншого, досить чітко визначилося коло явищ, що розглядають освіту в контексті життєвого шляху людини. Це коло явищ пов'язаний з розробкою принципів, методів і засобів, за допомогою яких вдається посилити соціальну й індивідуалізовану функції освіти. Подібний підхід дозволяє розглядати теорію освіти дорослих як міждисциплінарну.

На даному етапі найбільш ґрунтовні, глибокі дослідження в галузі андрагогіки провів відомий російський вчений-андрагог С.І. Змєйов. Він довів, що андрагогіка, наука про навчання дорослих, - це самостійна, відносно нова наука з числа наук про освіту; її об'єктом є освіта дорослих. Андрагогіка досліджує і визначає закономірності діяльності учнів і викладачів з організації навчання, що й утворює її предмет. Структуру андрагогіки становлять теорія навчання дорослих, історія розвитку андрагогічних концепцій та ідей і технологія навчання дорослих [13].

Вихідними в андрагогіці С.І. Змєйов називає сім положень, обумовлених психофізіологічними, соціальними, професійними особливостями дорослих учнів і специфікою умов їхнього навчання, а саме: дорослі навчаються прагнуть до самостійності, самоврядування і усвідомлюють себе такими, вони володіють життєвим досвідом, який може бути використаний як важливого джерела навчання; вони навчаються для вирішення важливої життєвої проблеми, вони розраховують на невідкладне застосування отриманих умінь, навичок, знань і якостей; їх навчальна діяльність детермінується часовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами; їм належить провідна роль у процесі навчання; процес навчання організований у вигляді спільної діяльності учнів і навчальних на всіх його етапах. Андрагогічна модель навчання, розроблена вченим-андрагогом, являє собою систематизований комплекс основних закономірностей організації діяльності дорослого, що навчається, і викладача, згрупованих за п'ятьма основними параметрами: самосвідомість студента, досвід учня, мотивація і цілі навчання дорослого учня, використання навчаються придбаних у процесі навчання знань, умінь, навичок і якостей, участь в організації процесу навчання. Ця модель має свої відмінності від педагогічної моделі навчання.

С.І. Змєйов обґрунтував основні андрагогічні принципи навчання, такі як: пріоритет самостійної діяльності учня, спільної діяльності учня з навчальним, опора на досвід учня, індивідуалізації, системність, контекстність, елективність, усвідомленість навчання, актуалізація результатів навчання, розвиток освітніх потреб. Стосовно технології навчання дорослих, то вона являє собою систему науково обґрунтованих дій дорослих учнів і навчальних, здійснення яких з високим ступенем

гарантованості призводить до досягнення поставлених цілей навчання. Вона здійснюється у вигляді реалізації учнями та викладачами певних операцій, технічних дій і функцій на кожному з шести етапів процесу навчання: діагностики, планування, створення умов, реалізації, оцінювання та корекції процесу навчання. Ця система дій і функцій учнів і викладачів має свої відмінності від системи дій в педагогічній моделі навчання. Діяльність викладача-андрагога становить систему певних дій і функцій, які виконуються учнем на кожному з етапів процесу навчання. Ці дії та функції мають свої особливості й відмінності від діяльності викладача-педагога. Було визначено основні вміння, навички, знання, якості, ціннісні орієнтації викладача-андрагога, які представляють собою модель його компетентності. Зазначені параметри компетентності також мають відмінності від компетентності викладача-педагога. Підготовка компетентного викладача-андрагога вимагає засвоєння зазначеного вище комплексу умінь, навичок, знань і якостей шляхом вивчення ряду навчальних дисциплін, визначених, на думку вченого [13]. На думку М.Т. Громкової, відмінності між андрагогічною та педагогічною моделями навчання ще потребують подальшого осмислення, систематизації, адаптації до російських умов з урахуванням акцентів значущості факторів успішного навчання [7, с. 12].

Важливо зазначити, що із загостренням проблеми суб'єктності у життєдіяльності соціуму сфера дослідження андрагогіки, її предмет розширилися. Якщо на початку ХХ ст., століття особливої цінності технологій і готовності людини ними опановувати, андрагогіка зародила як наука про навчання дорослих, то вже до кінця століття, коли було реабілітовано цінності гуманізму та духовності у зв'язку з необхідністю відповідати мінливому світу, розуміти навколишній світ і себе в ньому, предметом андрагогіки стала освіта дорослих.

Виходячи з того, що сфера досліджень андрагогіки цілком визначена і пов'язана з обґрунтуванням таких складних понять, як дорослий і освіта, одним з ключових питань, яке досліджують російські андрагоги, є визначення того, хто ж такий дорослий, які є ознаки дорослості.

Оскільки дорослість людини досить часто ототожнюється з її зрілістю як громадянина, як чоловіка, як батька, як фахівця в якійсь конкретній галузі праці, то деякі вчені заміняють поняття дорослості поняттям зрілості, хоча ці поняття не еквівалентні. Слід зауважити, що нині не існує єдиної загальноприйнятої класифікації вікових періодів розвитку людини. Хоча в різний час робилися численні спроби створення вікової періодизації, результатом чого була поява не єдиної класифікації, а різних класифікацій. Отже, визначення категорії «дорослий» ще не склалося.

У різних російських документах про освіту дорослих можна знайти такі визначення:

- дорослий учень – це особа дієздатного в віку, яка тим чи іншим чином поєднує навчальну діяльність із зайнятістю в сфері оплачуваної праці;
- дорослий учень - це соціально зрілий, цілком сформований індивід, який вже володіє статусом оплачуваного працівника, повноправного і зобов'язаного громадянина, дієвого члена різних соціальних обов'язків;
- дорослий учень – це особа дієздатного віку, яка тим чи іншим чином поєднує навчальну діяльність зі своєю участю в сфері оплачуваної праці [7].

М.Т. Громкова подає поняття дорослого не як визначення, а як перелік

рис, якостей, властивостей. Вчена вважає, що дорослий – це той, хто: вміє приймати рішення; вміє приймати на себе відповідальність; має життєвий досвід; вміє переконувати; відповідає за свої слова і дії; оцінює ситуацію і приймає конкретне рішення; правильно оцінює свої можливості; відповідає за результат; індивід; особистість; людина, яка має освіту; створює сім'ю; досягає поставлених цілей; має навички для певної якості життя; людина, що діє у відповідності з вищим впливом; діючий усвідомлено; планує дію; передбачає результат; вміє вирішити конфлікт; індивід, який досяг визначеного культурно-освітнього рівня, навичок, що використовуються у певній ситуації; здатний до самореалізації, до спілкування з людьми і впливу на них різними засобами комунікацій; індивід, що вступає в суспільні відносини з законом [7]. На думку вченого, дорослий у відносинах із зовнішнім світом містить компоненти:

- індивід - особливий вид, природна істота, суб'єкт природовідповідної діяльності;
- особистість - суб'єкт соціальних відносин і соціально значущої діяльності;
- людина - суб'єкт духовного життя.

Таким чином, на наш погляд, численність і неоднозначність визначень поняття «дорослий» у працях російських вчених потребують подальшого осмислення та аналізу. За основу аналізу пропонується взяти тезу, що дорослий – це суб'єкт взаємодії з оточуючим світом, природою, суспільством, духовним простором.

Підбиваючи підсумок вищесказаного, можна констатувати, що, незважаючи на затребуваність сфери освіти дорослих, яка бурхливо розвивається в Росії, незважаючи на зусилля окремих учених, викладачів-практиків, управлінців та громадських діячів із розширення теоретичної, науково-методичної та організаційно-практичної бази, андрагогіка як самостійна наука про навчання дорослих і як найважливіший напрям підготовки фахівців з роботи з дорослими людьми в країні поки не зайняла адекватних їй значенню позицій в науковій і освітній практиці. Відтоді необхідним є об'єднання всіх учених, фахівців, викладачів, управлінців, громадських діячів, зацікавлених у розвитку освіти дорослих і андрагогіки, які здійснюють свою діяльність на теоретичних та науково-методичних принципах андрагогіки.

До першочергових завдань теорії освіти дорослих у Росії відносять необхідність розгорнути масштабні фундаментальні та прикладні дослідження проблем освіти дорослих, андрагогіки, психології навчання дорослих. Доцільно передбачити базову підготовку, післявузівську освіту, систематичну перепідготовку та підвищення кваліфікації фахівців-андрагогів різних напрямків і рівнів.

На думку С.Г. Вершловського, теорія освіти дорослих у Російській Федерації робить лише перші кроки. Вона знаходить свою мову, систему принципів, узагальнює практику і одночасно збагачує її, долає недооцінку і поверхнєве уявлення про процеси, пов'язані з освітою дорослих, намагається переосмислити її вплив на соціально-економічні процеси і явища у країні [5]. Можна сподіватися, що суспільний прогрес з'явиться потужним імпульсом подальшого осмислення проблем, пов'язаних з відповіддю на питання, як вчити дорослих по-дорослому.

Проблеми розвитку неформальної освіти дорослих як фактору соціальної адаптації. На сучасному етапі в усіх розвинених країнах світу на рівні державної політики досягнуто визнання того, що знання стають основою розвитку суспільства, що необхідним засобом соціально-економічного прогресу в ХХІ ст. є трансформація людства в суспільство «навчання впродовж життя». Перехід від «навчання на все життя» до «навчання впродовж усього життя» має стати основою цілісної системи освіти і найбільш повно відображає потенціал і завдання неформальної освіти. Розвиток неформальної освіти є вагомим, закономірним чинником розбудови демократичних процесів в освіті. Вона є важливою складовою концепції неперервного навчання, дає змогу дорослим набувати знання, уміння й навички, формувати погляди й адаптуватися до постійних змін у соціальному середовищі [16].

Неформальна освіта дорослих у російських педагогічних дослідженнях розглядається як адаптивна освітня система, яка покликана допомогти дорослій людині звикнути, пристосуватися до соціальних норм, відповідати вимогам розвитку соціального середовища, формує здатності до подальшого психологічного, особистісного та соціального розвитку. Необхідність адаптації виникає при зміні умов життя і діяльності, які потребують змін у поведінці людини, і безпосередньо пов'язана з неперервним розвитком особистості [21].

В педагогіці термін адаптація з'явився відносно нещодавно і почав використовуватися в розумінні звикання, пристосування індивіда до умов життя і діяльності внаслідок розробки поняття «соціальна адаптація». Поняття соціальної адаптації є досить широким і охоплює різні види адаптації людини до тих чи інших сфер існування (матеріальні та побутові умови, сімейне життя), діяльності (трудової, навчальної), вимоги суспільства (до професійних якостей, виконання моральних і етичних норм). Необхідність адаптації виникає при зміні умов життя і діяльності, що потребують змін у поведінці людини, і безпосередньо пов'язана з неперервним розвитком особистості. Вчені-педагоги пов'язують соціальну адаптацію з постійним розвитком дорослої людини [21].

Зростаюче різноманіття пізнавально-інформаційних запитів різних верств населення неможливо задовольнити в рамках існуючих форм традиційної освіти. Загострюється проблема невідповідності сформованої системи освіти новим потребам суспільства і людини. Це породжує вимогу іншого підходу до організації масової освітньої діяльності дорослих - навчання має відповідати різноманітним інтересам і можливостям громадян, органічно входити в їхній спосіб життя, враховувати специфіку запитів того чи іншого контингенту і навіть окремих груп людей. Процеси безперервної освіти розуміються тепер не тільки як «навчання довжиною в життя» (lifelong learning), але і як «вчення шириною в життя» (lifewide learning). Останнє акцентує увагу на різноманітності видів освіти - формальній, неформальній, інформальній, - які супроводжують будь-яку сферу життєдіяльності сучасної людини - професійну, сімейно-побутову, дозвілля.

Історію становлення і розвитку неформальної освіти в російській педагогіці пов'язують з міжнародною конференцією в м. Уільямсберг, США, у 1967 р., на якій були викладені ідеї зростаючої «світової кризи в сфері освіти». Також було висловлено стурбованість застарілими програмами

навчання й усвідомлення того, що освітнє та економічне зростання не обов'язково відбуваються одночасно, що багато країн стикаються з труднощами фінансування формальної освіти. Отже, був зроблений висновок, що офіційні системи освіти дуже повільно адаптуються до соціально-економічних змін, їх розвиток стримується не тільки власним консерватизмом, але й інерцією самих суспільств [30]. Все це потребувало нових підходів до формальної освіти і дало стимул розвитку неформальної освіти. У 70-х роках минулого століття зросло усвідомлення того, що розвиток в першу чергу залежить від самих людей, і що набагато більше уваги слід приділити підвищенню якості їхнього життя.

На думку російських дослідників, саме з того часу стали розрізняти формальну, неформальну й інформальну освіти. Відповідно до цієї класифікації відмінності носять в основному адміністративний характер. Формальна освіта пов'язана з різними навчальними закладами, неформальна – з громадськими групами та іншими організаціями, а інформальна охоплює все інше, наприклад, взаємодію з сім'єю, друзями та колегами по роботі. Проте не існує жорстких меж між цими категоріями [18;19].

Аналіз наукової літератури свідчить про посилення уваги науковців до проблем розвитку російської системи неформальної і додаткової освіти дорослих (С.С.Амірова, Н.І.Булаєв, А.А.Вербицький, Н.Н.Нечаєв, А.М.Новиков, К.М. Ушаков, Н.Н.Федотов та ін.)

Термін «неформальна освіта» використовується для характеристики освітнього процесу, організованого поза межами традиційної (формальної, нормативної) освітньої системи й призначений для задоволення пізнавальних потреб певної групи людей. Цей вид освіти призначений для усіх вікових категорій населення, має організований, цілеспрямований характер, але на відміну від формальної освіти здійснюється поза офіційними навчальними закладами, акредитованими суспільством для освітньої діяльності [16]. Відомий вчений-андрагог С.Г. Вершловський визначає неформальну освіту як таку, що протікає поза рамками звичайної системи освіти, але має цілеспрямований і системний характер [5]. Поняття неформальної освіти дорослих частково збігається з такими поняттями, як «додаткова» та «продовжена освіта».

Особливість неформальної освіти насамперед полягає у тому, що її організація й планування забезпечуються тими, хто навчається. Відмінність між формальною та неформальною освітою виявляється у конструюванні освітніх програм. У цьому сенсі формальна освіта розглядається як така, що організовується «зверху вниз» (майже всі програми підготовки, забезпечуються роботодавцями і державою). Неформальна освіта, в свою чергу, організовується в інтересах учнів і, як правило, в плануванні програм беруть участь самі учні, тобто вона в значній мірі здійснюється «знизу вгору», на основі узгоджених освітніх програм. При цьому активність учнів підтримується «зсередини» за рахунок реалізації їх актуальних інтересів і потреб. Узагальнення аналізу російського досвіду неформальної освіти дорослих дозволило виділити такі її характеристики:

- орієнтація на конкретні освітні запити різних соціальних, професійних, демографічних груп населення;
- відсутність примусового характеру, спираючись на власну мотивацію дорослих людей;

- високий особистісний сенс навчання;
- внутрішня відповідальність учнів за результат освітньої діяльності;
- розвиток якостей особистості, які забезпечують сприятливі передумови для гідного особистого життя, а також успішної участі у громадському та трудовому житті;
- забезпечення можливості краще розуміти й при необхідності змінювати навколишню соціальну структуру;
- розвиток мобільності у мінливих умовах сучасного світу;
- гнучкість в організації та методах навчання;
- високий рівень активності учнів;
- самооцінка учнями отриманих результатів на основі значущих для них критеріїв;
- відносини між тими, хто вчиться і навчає, на основі взаємної поваги, демократичної культури та співучасті [19].

Освіта для дорослих покликана підвищувати рівень загальних знань і розширювати можливості участі громадян у культурній, соціальній і політичній діяльності країни, тим самим сприяти подальшій демократизації суспільства. У сучасних умовах необхідний новий погляд на роль і значення масової неформальної освіти дорослих, що відповідає різним (але в кожному випадку цілком певним) освітнім потребам.

В цьому сенсі можна говорити про те, що неформальна освіта на відміну від формальної прямо і безпосередньо сприяє особистісному зростанню людини, виконуючи роль керівної і спрямовуючої зовнішньої (стосовно самої людини) і одночасно його власної внутрішньої сили. Відповідаючи освітнім потребам різних груп населення, система неформальної освіти повинна забезпечуватися відповідним - достатньо гнучким, але не менш компетентним, ніж це прийнято в структурі традиційної формальної освіти, науково-методичним керівництвом.

До актуальних проблем в сфері неформальної освіти дорослих у Росії відносять необхідність розробки теоретично обґрунтованих, практично значущих і переконливих концептуальних підходів до організації та здійснення масової освіти дорослих у країні. Необхідно в масштабах країни проаналізувати діяльність сформованої сфери нетрадиційних видів і форм освітньої діяльності дорослих. Це дозволить виявити специфіку неформальної пізнавальної та навчальної діяльності різного контингенту дорослих, мотиваційні особливості та механізми самоорганізації цієї діяльності (в умовах тієї чи іншої повсякденної зайнятості, професійної діяльності, у сімейному вихованні, під час дозвілля, відпустки тощо). До послуг дослідників – різноманітний емпіричний матеріал, накопичений діяльністю товариства «Знання», народних університетів, клубів, студій і інших освітніх структур, як в Росії, так і за кордоном - матеріал, який практично ще мало затребуваний для вивчення.

У зв'язку з цим можна відзначити, що одна з найбільш істотних проблем на шляху становлення системи масової освіти дорослих полягає в подоланні стереотипу ставлення до неформальної освіти як мало важливої та несуттєвої. Недооцінка потенціалу неформальної освіти призводить сьогодні до соціальних економічних втрат, які значно перевищують витрати, необхідні для профілактичної роботи з метою попередження цілої низки негативних явищ у суспільстві - соціального сирітства, наркоманії, алкоголізму тощо. Ця

робота повинна здійснюватися, в тому числі і за допомогою неформальної освіти. Нерозуміння специфіки неформальної освіти та її соціального потенціалу (в порівнянні з традиційним шкільним або вищим освітою), на наш погляд, породжується недостатньою увагою до вивчення проблем освіти дорослих, особливо специфіки педагогічної (точніше андрагогічної) взаємодії з аудиторією дорослих.

На думку російських вчених, одним із джерел неформальної освіти стала гуманістична психологія. Гуманістичний підхід, заснований на добровільному навчанні, спирається на потреби і досвід учнів, шанобливе ставлення до них як до окремих унікальних індивідуальностей, розподіл відповідальності за навчання серед усіх членів групи, які беруть участь у навчанні, критичну рефлексію знань, віри, цінностей і поведінки суспільства, самокероване навчання та циклічна взаємодія навчання і діяльності [19].

Система неформальної освіти спрямована насамперед на особистісно-орієнтоване навчання, в ній створюється унікальне знання на основі досвіду дорослих, що навчаються. В той час як формальна освіта пов'язана з системно-орієнтованим характером навчання, коли учні є пасивними реципієнтами знань, умінь і стосунків, що транслуються їм системою освіти через викладача і відтворюються за його вимогою.

Отже, сучасне бачення особливостей неформальної освіти дорослих можна представити як спеціально організовану діяльність із сприяння процесу, в межах якого люди можуть свідомо розвиватися як особистості, самостійно спиратися на свої власні можливості в соціальних стосунках і діяльності за допомогою підвищення рівня знань і розуміння; співвіднесення власних думок і почуттів з думками і почуттями інших людей; розвитку умінь і способів їх вираження [2].

У педагогічній літературі виокремлюються такі функції неформальної освіти, як: сприяння розвитку соціального партнерства; позитивного впливу на покращення соціального стану в суспільстві; досягнення успіху за умови адаптації навчальної діяльності й навчальних програм до потреб тих, хто навчається та підвищення їх соціального рівня; підвищення загального потенціалу установи, організації, що позитивно впливає на її розвиток; компетентної участі в різних видах соціальної діяльності [16]. Окрім професійного розвитку, неформальна освіта пропонує також широкі можливості у сфері активного громадянського та соціального залучення. У його межах індивіди не тільки вчать втілювати на практиці професійні компетенції, але й розвивати компетенції, необхідні для спілкування, взаємодії, співпраці та міжкультурного діалогу.

Слід зазначити, що на сучасному етапі саме неформальна освіта, як ніяка інша, безпосередньо відображає і задовольняє особистісні потреби і запити індивіда, мобілізуючи тим самим його природну здатність до самовдосконалення, до духовного внутрішнього зростання. Одночасно неформальний освітній процес виступає і головною умовою цього зростання. Важливо, що при цьому не тільки розвиваються інтелектуальні здібності учня, але підвищується і його психологічна захищеність від деструктивних впливів соціуму, оскільки, задовольняючи і одночасно розвиваючи свою природну пізнавальну активність, людина реалізує себе, свою «вільну» енергію в позитивному відношенні до предметного світу, до себе і до інших людей. Тим самим вона захищає себе і суспільство від руйнівних тенденцій

особистісної самореалізації в таких негативних видах діяльності, як суперництво, агресія, захоплення будь-якою ціною все більшої кількості матеріальних благ і т.п.

Проте, незважаючи на велику кількість досліджень і суттєві зміни в освітній системі суспільства, неформальна освіта дорослих не має свого системного теоретико-методологічного обґрунтування. Трактуючи неформальну освіту як допоміжну по відношенню до основної не відповідає її реальній ролі в перетворенні кінцевої освіти в неперервну. Саме поняття "неформальна освіта дорослих" потребує переосмислення, що відображає нову освітню ситуацію в країні та світі і заснована на ідеях особистісно орієнтованої педагогіки.

На думку Я.І. Мєліхєди, для розробки стратегії неформальної освіти дорослих у Росії необхідно вирішити низку проблем:

- формування нормативно-правової бази, що регулює процедуру оцінки і визнання часткових кваліфікацій, в тому числі і отриманих в ході неформального навчання;
- мобільність в рамках освітніх траєкторій (диверсифікація форм і видів неформальної освіти дорослих);
- індивідуалізація змісту освіти в системі додаткової освіти дорослих, розробка спеціальних технологій навчання, орієнтованих на суб'єктивний досвід того, хто навчається, і розвиток його пізнавальної активності [18].

Розкриємо докладніше зміст означених проблем.

Підвищення ролі неформальної освіти потребує докорінного переосмислення її функцій і місця в цілісному освітньому просторі нашої країни. Це неможливо без створення відповідного нормативного фундаменту. Як відомо, згідно Закону Російської Федерації "Про освіту" неформальна освіта не становить самостійного рівня або ланки в системі освіти і відповідає освітнім потребам тих, хто навчається, суспільства і держави, які не можуть бути задоволені в рамках законодавчо встановлених рівнів. У той же час неформальна освіта охоплює всі ланки системи освіти, будучи його невід'ємною частиною, і являє собою сферу освітньої діяльності, яку можна порівняти якщо поки не за масштабами, то за значенням зі сферою основної освіти.

На перший погляд, неформальна освіта, як і раніше виконує компенсаторну функцію, забезпечує розвиток особливих, "непрофільних" здібностей учня за рамками основного освітнього курсу. Проте, неправомірно, особливо в нинішніх умовах, зводити її роль лише до заповнення невдач або недоліків основної освіти. Неформальну освіту слід розглядати як гарант збереження і відновлення основної освіти, що надає їй життєвий сенс і визначає її використання в життєдіяльності конкретної особистості. Ця функція неформальної освіти стає очевидною в контексті ідеї безперервної освіти. З переходом до неперервної освіти основна освіта, яка виступає в формі загальної, масової, необхідної й обов'язкової для кожного члена суспільства, все більше має потребу у неформальній освіті.

Нормативно-правова база неформального навчання, як і будь-якого іншого навчання або освіти, покликана визначати його рамки і сферу відповідальності. Як актуальне завдання наголошується на необхідності законодавчого регулювання статусу неформального додаткового навчання дорослих, його організованих форм. Для Росії більш характерний варіант,

коли регулювання повинно здійснюватися ринковими механізмами при мінімальних, рамкових державних нормативах. У країні відсутній окремий закон, що встановлює статус неформальної освіти. Однак в сучасних умовах назріла необхідність оновлення законодавчої бази, що обумовлено інтенсивним розвитком різних форм неформальної професійної освіти, затребуваність відповідних сертифікаційних процедур та документів, що підтверджують освоєння нових професійних компетенцій.

Для ефективної реалізації неформального, зокрема професійного, навчання слід удосконалювати механізми оцінки. Зростаючий попит на кваліфікованих працівників з боку роботодавців і зростаюча конкуренція приводять до підвищення попиту на сертифіковане навчання, тобто навчання, підтверджене свідоцтвом. У зв'язку з цим потрібно якісна система акредитації раніше отриманої освіти і навчання. У даний час у країні існують тільки методи оцінки формального навчання.

Слід зауважити, що основна і неформальна освіти тісно пов'язані, більш того, взаємозалежні. При цьому неформальна освіта більшою мірою орієнтована на персональні здібності того, хто навчається. Саме в силу свого "необов'язкового" характеру вона більш відкрита для нововведень, більш чутлива до появи нових освітніх потреб і нових способів їх реалізації, які "не обмежуються складанням, узагальненням і відбором інформації, все зростаючої маси знань, умінь і навичок, але включають перетворення концептуальних систем і самого апарату діяльності" [19].

Особистісно-орієнтована педагогіка з її увагою до індивідуальних освітніх траєкторій, можливостей, інтересів, здібностей кожного, хто навчається, що стала нині настільки популярною і отримала поширення у всіх ланках і на всіх рівнях системи освіти, ніде не здається настільки доцільною, як у сфері неформальної освіти. Види і форми неформальної освіти дорослих, що відповідають освітнім потребам, стають більш різноманітними: курси підвищення кваліфікації, виробничі стажування, консультації з самоосвіти, науково-практичні конференції та ін.

Всім зрозуміло, що фінансові стимули є найважливішим інструментом формування систем неперервного додаткового навчання дорослих. Деякі російські вчені пропонують скористатись досвідом зарубіжних країн при організації цієї освіти, а саме: у країнах ЄС використовуються, наприклад, такі механізми залучення інвестицій в цю сферу: звільнення від оподаткування відрахувань на навчання персоналу, різні форми навчання з боку держави, добровільні відрахування в освітні фонди, обов'язкові відрахування підприємств на навчання, участь підприємств у навчанні або перепідготовці осіб, що шукають роботу [18].

Як зазначається в останніх педагогічних працях, важливе значення для розвитку неформальної освіти дорослих в Росії має оголошення Європейською комісією 2011 року Роком волонтерського руху. В документах Європейського союзу зазначається, що це крок щодо визнання та підтримки вкладу більш ніж 100 мільйонів європейських волонтерів у побудову більш справедливого суспільства. Цілі Року відображають амбіції і наміри щодо ситуації з волонтерським рухом у Європі – визнання, підтримка його діяльності, посилення волонтерських організацій. Кампанія, присвячена Європейському року волонтерського руху, вже мобілізувала на спільні дії тисячі волонтерських організацій в Європі, насамперед у рамках

неформальної освіти [17; 19]. На думку Н.П. Літвінової, діяльність волонтерів дозволяє при мінімальних затратах досягти поставленої мети, оскільки вона будується на трьох принципах:

- принцип «нульової політики» означає, що волонтери концентруються на досягненні цілей та вимог настільки, наскільки це можливо;
- принцип «нульової бюрократії». Коли у волонтера виникає хороша ідея, її впровадження буде досягнуто швидше та ефективніше, тому що немає необхідності йти до керівника для схвалення, а йому - до свого керівника;
- принцип «нульового бюджету» означає, що волонтери не будуть сприймати гроші головною умовою для виконання необхідних програм, які пов'язані з цілями та обов'язками організації. З наявністю чи при відсутності грошей волонтери виконуватимуть створені програми настільки добре, наскільки вони можуть [17].

Як приклад позитивного досвіду неформальної освіти та інновацій у російській освіті дорослих можна назвати діяльність вищої народної школи м. Санкт-Петербурга і мережі шкіл «Регіон, що навчається». Освіта в Народній школі вирішує важливу соціальну функцію, допомагаючи літній людині орієнтуватися в сучасному житті, адекватно реагувати на зміни, що відбуваються - як в найближчому оточенні, так і в світі в цілому. Отже, робота вищої народної школи сприяє пом'якшенню соціальної напруженості в суспільстві, створенню умов для спілкування та активної участі у житті старшого покоління людей. Зазначимо загальні тенденції розвитку вищої народної школи:

- поступове досягнення все більшої різноманітності задоволення освітніх та дозвільних потреб дорослого населення;
- рух у бік збільшення міжпоколінних програм і навчання дорослих будь-якого віку;
- залучення до неформальної освіти все більшого числа університетів;
- підвищення кваліфікації педагогів та соціальних працівників як фактор розвитку освіти дорослих;
- зростаюче суспільне розуміння важливості навчання протягом всього життя;
- тісна інтеграція державних освітніх установ, приватних навчальних закладів та громадського сектора.

Враховуючи складні тенденції в роботі цих шкіл, їх потенційні можливості і багатий світовий і вітчизняний досвід, розглядаючи їх діяльність як один із можливих засобів забезпечення активного способу життя дорослих людей, зміцнення фізичного та психічного здоров'я старшого покоління громадян, російські педагоги обстоюють необхідність подальшого розвитку вищої народної школи в таких найважливіших напрямках.

Таким чином, можна дійти висновку, що на сучасному етапі розвитку освіти дорослих в Російській Федерації неформальна освіта дорослих стає одним із механізмів реалізації освіти впродовж життя, сприяє процесу адаптації людини до постійно змінюваного соціального середовища, формуванню здатності до подальшого психологічного, особистісного, соціального розвитку. Розвиток неформальної освіти дорослих вимагає одночасного вирішення економічних, нормативних та методологічних завдань.

Досвід розвитку неформальної освіти дорослих у Росії переконливо

свідчать про те, що при відповідному підході до проблеми масової освіти дорослих різнопланова і різнорівнева неформальна освіта може достатньо ефективно сприяти подоланню негативних тенденцій в особистісному розвитку людини протягом усього життя. Таким чином, створення системи неформальної освіти може забезпечити умови для самореалізації кожної особистості, морального вдосконалення за рахунок надання широких можливостей у виборі напрямів і форм освітньої діяльності, як у професійній сфері, так і в різних сферах дозвілля.

Дистанційне навчання в системі освіти дорослих Російської Федерації. В умовах світових тенденцій глобалізації, інтеграції, переходу до інформаційного суспільства необхідні суттєві зміни в сфері освіти, зокрема в освіті дорослих. Вимоги нової освітньої парадигми задовольняє дистанційна освіта, яка дозволяє розв'язувати принципово нові дидактичні завдання, спрямовані на забезпечення якості та ефективності освіти дорослих, тому набуває особливого значення для соціально-економічного розвитку будь-якої держави.

Отже, застосування дистанційної освіти, яка ґрунтується на педагогічних, інформаційних, телекомунікаційних технологіях, є ефективним способом забезпечення всебічного розвитку дорослої людини, її соціальної та професійної мобільності впродовж життя, успішної адаптації до вимог сучасного суспільства. Тому дистанційну освіту можна вважати перспективним напрямом в системі освіти дорослих, що буде інтенсивно розвиватися як затребувана практикою адаптивна система освіти дорослих [2].

У багатьох наукових дослідженнях обґрунтовано необхідність упровадження дистанційної освіти в систему неперервної освіти і освіти дорослих як найбільш ефективної для них освітньої технології в інформаційному середовищі. Значний внесок у наукові дослідження і впровадження у педагогічну практику ідей дистанційної освіти в Російській Федерації зробили О.О.Андреев, А.М.Бершадський, Т.П.Вороніна, В.П.Солдаткін, В.П.Тихомиров та ін. Зокрема, проблеми забезпечення якості дистанційного навчання розглядав Ю.Л.Деражне, використання можливостей Інтернету в освіті – Є.С.Полат, В.П.Попов, особливості спілкування «педагог – студент» у процесі дистанційного навчання - В.Р.Баженова, П.А.Маркова. Дослідження російських учених В.П.Дьомкіна, В.І.Овсяннікова, А.В.Хуторського стали основою розробки нормативних документів і федеральних програм з дистанційної освіти, забезпечивши їх високу якість. Проблеми наукової розробки та впровадження новітніх інформаційних технологій в освітню галузь України перебувають у центрі уваги вітчизняних учених і фахівців у галузі теорії й практики дистанційної освіти: В.Ю.Бикова, В.М.Кухаренка, В.В.Олійника, П.В.Стефаненка, Б.І.Шуневича та ін.

Дослідники теорії та практики дистанційної освіти в Російській Федерації значну увагу приділяють історико-педагогічному аналізу етапів формування і розвитку дистанційної освіти в країні [1; 21; 29]. У сучасній російській літературі розвиток дистанційного навчання поділяють на різну кількість поколінь або етапів залежно від того, які технології навчання, засоби зв'язку, досягнення науки і техніки використовували в той чи інший історичний період. Становлення дистанційної освіти в Росії умовно можна розділити на три етапи. *Перший етап* – друга половина XIX ст. – початок 20-

х рр. XX ст. – характеризується бурхливим технологічним зростанням і є етапом зародження дистанційної освіти. Історично підтверджено, що першою формою дистанційного навчання було «навчання на основі листування» або кореспондентське навчання, пов'язане з виникненням звичайної пошти. Професійне кореспондентське навчання розпочалося як неперервна освіта для дорослих без видавання офіційно визнаних дипломів. *Другий етап* – 20-ті рр. – початок 90-х рр. XX ст. пов'язаний зі запровадженням і функціонуванням у Росії, як різновид кореспондентського навчання, системи заочної освіти, яка на той час була найпотужнішою та найефективнішою в світі. На цьому етапі у навчанні знаходять застосування телебачення, радіо, навчальні аудіо- та відеоматеріали, а взаємодія студентів і викладачів здійснюється не тільки поштою, а й за допомогою телефону і факсу. Поява радіо і телебачення внесло зміни у дистанційні методи навчання в той час, стало значним проривом, а аудиторія навчання зросла в сотні разів. На думку дослідників, радянська система заочної освіти стала першою системно організованою на державному рівні формою дистанційного навчання. Здобута у такий спосіб освіта прирівнювалася до традиційної. Кореспондентське навчання поширено використовують також у теперішній час у Росії, Україні та інших країнах світу. *Третій етап* – перша половина 90-х рр. XX ст. і до наших днів – є сучасним етапом розвитку освіти на відстані. На цьому етапі дистанційна форма навчання не тільки одержала свою назву, а й дістала можливість виділитися з системи заочного навчання завдяки науково-технічному прогресу, результатом якого стали новітні інформаційно-комунікаційні технології (комп'ютерні телекомунікації, супутниковий зв'язок, аудіо- та відео технології, мережа Інтернет, інтерактивні дошки тощо). Це дало можливість забезпечити взаємодію учасників навчання, незважаючи на географічну віддаленість. Отже, дистанційне навчання набуває важливого значення в інформаційному суспільстві, в якому обов'язковим є постійне оновлення знань для підтримання процвітання економіки [29].

У 1994 р. у Росії була прийнята Концепція створення та розвитку єдиної системи дистанційної освіти, створені Євразійська Асоціація дистанційного навчання, Асоціація міжнародної освіти, розроблено Концепцію створення та розвитку системи дистанційного навчання в Російській Федерації. Проте датою офіційного розвитку дистанційного навчання у Росії можна вважати 30 травня 1997 р., коли вийшов наказ № 1050 Міністерства освіти Росії, який дозволив проводити експеримент дистанційного навчання в сфері освіти. Згідно з наказом 137 Міністерства освіти і науки Російської Федерації від 06.05.2005 «Про використання дистанційних освітніх технологій», підсумковий контроль при навчанні з допомогою дистанційних освітніх технологій можна проводити як очно, так і дистанційно. Держдума Російської Федерації розглядає проект поправок до закону про освіту, пов'язаних з дистанційним навчанням. Дистанційне навчання визнане особливою формою навчання (поряд з очною, заочною, вечірньою та екстернатом). Отже, в Росії на державному рівні відбувається усвідомлення перспективності впровадження дистанційної освіти, необхідності її підтримки державою для подальшого розвитку та важливості фінансування програм розвитку дистанційної освіти.

Таким чином, розвиток дистанційного навчання поділяється на три

періоди, початки яких збігаються з початками індустріалізації, інформатизації, інформатизації суспільства та глобалізації освіти, кожен з яких формується з різних поколінь засобів інформації. Історія виникнення і розвитку форм дистанційного навчання може слугувати прикладом того, що система освіти повинна вміти адаптуватися до мінливої ситуації, тому що вона являє собою одночасно спосіб передачі знань і практику [29, с.22].

Аналіз педагогічних досліджень російських вчених дозволив визначити, що поняття дистанційної освіти пройшло певну еволюцію і на даний час існують різні тлумачення понять «дистанційне навчання» та «дистанційна освіта» в наукових джерелах і офіційних документах. Дистанційне навчання дослідники визначають як:

- цілеспрямований процес інтерактивної взаємодії тих, хто навчає і навчається, та з засобами навчання, інваріантний до їх розташування в просторі та часі, який реалізується у специфічній дидактичній системі, тобто, є навчанням на відстані, коли викладач і студент розділені просторово (Є.С. Полат);

- комплекс освітніх послуг, що надаються широким верствам користувачів за допомогою спеціалізованого інформаційно-освітнього середовища на будь-якій відстані від установ додаткової професійної освіти (Ю.А. Первін);

- новий етап заочного навчання, на якому забезпечується застосування інформаційних технологій, заснованих на використанні персональних комп'ютерів, відео - та аудіотехніки (Л.П. Давидов);

- синтетичну, інтегральну, гуманістичну форму навчання, що базується на використанні широкого спектру традиційних і нових інформаційних технологій, їх технічних засобів, які використовуються для доставки навчального матеріалу, його самостійного вивчення, організації діалогового обміну між викладачем і учнями, коли процес навчання некритичний до їх розташування в просторі і в часі, а також до конкретного освітнього закладу (А.А. Андрєєв).

Дослідники Д.І.Гриценко, В.П.Тихомиров, А.І.Ходаков вважають, що поняття «дистанційне навчання» відображає спосіб, метод, алгоритм здобуття й передачі знань через технології навчання на відстані. У той же час, на думку Є.С.Полат, А.В.Хуторського, поняття «дистанційна освіта» означає результат такого навчання, тобто є сфокусованим підсумком здобуття необхідних споживачеві дистанційних послуг знань [15].

Таким чином, оскільки дистанційна освіта і дистанційне навчання є новими явищами в педагогіці, до цього часу немає єдиного їх тлумачення, у науковій, довідниковій літературі, нормативно-правових документах дається різне трактування цих понять. Нерозробленість основ теорії в цій галузі вимагає належного опрацювання не тільки цих аспектів, але й визначення категорій освіти і навчання взагалі [29]. Попри неоднозначність визначення поняття дистанційної освіти, всі дослідники сходяться на думці, що дистанційна освіта зберігає переваги, властиві традиційним формам навчання, такі як: контакти з викладачами та слухачами, контроль за правильністю засвоєння матеріалу. Крім того, вона має низку інших переваг: вільний графік навчання; незалежність від місця розташування; економія транспортних витрат; зручний вид подання матеріалів; індивідуальний темп навчання; відсутність обмежень через вік, комунікабельність, стан здоров'я

тощо [1]. Усі ці характеристики дистанційної освіти роблять її особливо ефективною, доцільною для застосування в сфері освіти дорослих.

У цілому, за рахунок створення мобільного інформаційно-освітнього середовища, що базується на сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологіях, та скорочення питомих витрат на одного учня в порівнянні з традиційними системами освіти система дистанційної освіти дозволяє забезпечити принципово новий рівень доступності освіти при збереженні її якості.

На думку дослідників, висока якість дистанційної освіти визначається наступними факторами: можливістю залучення висококваліфікованих науково-педагогічних кадрів і фахівців у сфері нових інформаційних технологій до розробки навчально-методичного забезпечення; високим інтелектуальним потенціалом інформаційного середовища дистанційної освіти; високим рівнем самостійності у навчальній діяльності учнів; великою кількістю різноманітних завдань, у тому числі досвідного характеру; потенціалом колективної творчості в ході телеконференцій в мережі Інтернет; можливістю практично щоденного індивідуального спілкування викладача і учня тощо.

Дистанційне навчання відкриває нові перспективи професійно-особистісного розвитку для дорослих осіб, що гостро потребують освітніх послуг, але не мають можливості отримати їх традиційним способом, а саме:

- абітурієнтів, які готуються до вступу до ВНЗ;
- молоді, яка змушена поєднувати навчання з роботою в силу обмеженої пропускної здатності системи ВНЗ або за сімейними обставинами;
- осіб, які мають медичні обмеження для одержання регулярної освіти в стаціонарних умовах;
- військовослужбовців, офіцерів, що звільняються в запас, та членів їх сімей;
- офіцерів і солдатів строкової служби МВС і прикордонних військ;
- фахівців, які вивільняються з конверсійних підприємств ВПК;
- осіб різного віку, які проживають у віддалених регіонах країни.

Незважаючи на безліч переваг, дистанційна освіта має і свої недоліки. Один із головних недоліків дистанційного навчання – це відсутність безпосереднього спілкування учнів і викладачів. Недостатність особистого емоційного представлення знань вважається значним мінусом для процесу навчання. Крім того, дистанційне навчання висуває певні вимоги до організації навчального процесу, такі як: потреба в персональному комп'ютері та доступі в Інтернет, високі вимоги до формулювання завдань для навчання, адміністрування процесу, організації мотивації тих, хто навчається. Для дистанційного навчання необхідна жорстка самодисципліна, а результат безпосередньо залежить від самостійності й свідомості учня. Як правило, учням не вистачає традиційних практичних занять і постійного контролю. Однією з ключових проблем дистанційного навчання залишається проблема аутентифікації користувача при перевірці знань. Тому більшість дистанційних програм передбачає очну екзаменаційну сесію, хоча частково ця проблема вирішується установкою відеокамер і відповідного програмного забезпечення. До істотних недоліків системи дистанційного навчання також відноситься досить висока вартість її розробки і побудови.

Вивчення досліджень російських теоретиків і практиків дистанційного

навчання щодо принципів цього навчання, дозволило дійти висновку, що в основі дистанційного навчання лежать два основні принципи:

- вільний доступ, тобто право кожного (без вступних випробувань) починати вчитися і отримати середню або вищу освіту;
- дистанційність навчання, тобто навчання при мінімальному контакті з викладачем, в основі якого – самостійна робота учнів.

Окрім двох основних принципів виділяють багато інших, а саме:

- гнучкість, яка виявляється у відсутності регулярних занять у вигляді лекцій, семінарів та вільний вибір часу, необхідного для засвоєння курсу;
- модульність, що виражається в тому, що кожна окрема дисципліна або ряд дисциплін створюють цілісне уявлення про певну предметну галузь;
- паралельність, пов'язану з тим, що навчання може відбуватися при суміщенні з основною професійною діяльністю;
- далекодія, що полягає у відсутності перешкод у вигляді відстані від місця знаходження учня до освітньої установи;
- асинхронність, що припускає можливість реалізації технологій навчання незалежно в часі;
- масовість, що означає нескритичність параметра "кількість учнів";
- рентабельність, яка передбачає економічну ефективність дистанційної освіти;
- широке застосування нових інформаційних технологій [14].

До зазначених принципів можна додати ще й такі: принцип інтерактивності; принцип стартових знань; принцип індивідуалізації; принцип ідентифікації; принцип регламентного навчання; принцип педагогічної доцільності застосування засобів нових інформаційних технологій та ін. [15]. Ефективне дистанційне навчання дорослих може бути побудовано виключно на андрагогічних принципах і засадах, а саме: спільне проектування навчальної діяльності, самостійність учня, контекстність змісту, опора на суб'єктний досвід, актуалізація змісту, індивідуальність навчання, елективність та ін.) [21]. Як відомо, застосування андрагогічного підходу полягає у прагненні врахувати особливості навчання дорослих [1], перш за все особливості сприйняття ними навчального матеріалу, що виявляються в такому:

- у процесі навчання провідну роль відіграють потреби, мотиви та професійні проблеми того, хто навчається;
- дорослій людині необхідно надати більш широкі можливості для самостійності, самореалізації та самоврядування;
- досвід учня може бути використаний як при його власному навчанні, так і при навчанні колег;
- навчальний процес потрібно орієнтувати не на отримання знань взагалі, а на рішення значущої для учня проблеми, надання допомоги в досягненні якоїсь певної мети;
- результати навчання передбачають негайне застосування їх на практиці;
- навчання протікає в умовах суттєвих обмежень (соціальних, тимчасових, фінансових, професійних тощо);
- навчання будується у вигляді спільної діяльності учня і викладача, в результаті чого їхні стосунки в навчальному процесі виявляються близькими до партнерських;

- потрібно враховувати попередній життєвий досвід, що, як правило, сформував у дорослої людини ряд бар'єрів, найчастіше психологічних, які перешкоджають ефективному навчанню (стереотипи, установки, страх) [28]

Бурхливий розвиток і поширення дистанційної освіти в Російській Федерації на сучасному етапі дослідники пов'язують з декількома чинниками, що забезпечують її розвиток, а саме:

- нормативно-правові чинники пов'язані насамперед із прийняттям законів, постанов уряду, нормативних і правових документів, які регламентують правові відносини в галузі дистанційного навчання в державі (чітко виписані права і обов'язки тих, хто навчається, права, обов'язки й функції тьюторів);

- психолого-педагогічні чинники мають забезпечити сприятливі і привабливі умови для здобуття освіти за дистанційною формою (навчання за місцем проживання і без відриву від професійної діяльності, гнучкий графік навчально-консультативних занять, розробка і забезпечення слухачів навчально-інформаційними матеріалами, інтерактивне спілкування тьютора та студента тощо);

- технологічні чинники передбачають розширення інформаційного простору, відповідне вимогам і потребам, технічне забезпечення (комп'ютерні навчальні програми, електронні підручники, програми для перевірки знань, умінь і навичок тощо) [15].

При практичному впровадженні дистанційної освіти існує безліч її організаційних моделей: за принципом екстернату, університетська, на основі автономних навчальних систем, інтегроване навчання з використанням мультимедійних програм, неформальне та ін. Викладача в системі дистанційного навчання називають тьютором, а процес педагогічної діяльності - тьюторіалом. Поява в сучасній практиці електронних тьюторів (інтелектуальних навчальних програм) дозволяє говорити про можливість виконання андрагогічних функцій не тільки людиною, але і комп'ютером [21].

Отже, аналіз досліджень російських педагогів дозволяє дійти висновку, що дистанційна освіта в сфері освіти дорослих принципово відрізняється від традиційної професійної підготовки (у всіх її формах: очної, заочної, вечірньої освіти) за цілями, принципами, змістом, методами і технологіями, характером діяльності викладачів і тих, хто навчається, а також кінцевими результатами. Система дистанційної освіти призначена не для удосконалення існуючої практики навчання, а для її якісної зміни, що зумовлено зміною парадигми і пріоритетів у цілеутворенні. При підготовці у системі дистанційної освіти дорослих провідною метою стає розвиток здібностей до різних видів діяльності, насамперед, інтелектуальних (мислення, творчості, професійного та особистого спілкування, рефлексії), саморозвитку та зміни професійних цілей і орієнтацій, оскільки саме ці якості і можуть стати ефективним інструментом взаємодії з нестійким навколишнім соціальним середовищем.

Отже, вивчення досвіду впровадження і розвитку передумов успішного функціонування дистанційного навчання як технології освіти дорослих у Російській Федерації, дало змогу виявити і узагальнити позитивні сторони

цього процесу, визначити можливості використання його набутків в організації дистанційної освіти в Україні, а саме:

- усвідомлення на державному рівні необхідності її перспективності впровадження дистанційної освіти, підтримка державою її подальшого розвитку, забезпечення системності, комплексності та узгодженості дій у модернізації освітньої галузі і пов'язаною з нею дистанційної освіти;
- цільове фінансування програм, які підтримують розвиток дистанційної освіти, різноманітних освітніх проектів з інформатизації, особливо з державного бюджету;
- удосконалення і доповнення нормативно-правового забезпечення, яке регламентує розвиток дистанційної освіти в країні;
- прискорення розбудови національної системи дистанційної освіти й національної комп'ютерної науково-освітньої мережі;
- створення мережі навчальних центрів дистанційної освіти в регіонах, де гостро відчувається потреба в здобутті вищої освіти громадянами або післядипломної освіти фахівцями;
- проведення широкомасштабного системного експерименту у сфері дистанційної освіти, який сприяв би розширенню можливостей громадян в одержанні освіти впродовж життя, створив би умови для вдосконалення освітніх стандартів, для переконання консервативно налаштованих членів соціуму й академічної спільноти в необхідності застосування прогресивних технологій дистанційного навчання;
- вивчення російського досвіду застосування технологій дистанційного навчання в корпоративних установах, органах соціального захисту населення, службах зайнятості й переносу його на реалії української освіти;
- організація інформаційно-пропагандистської кампанії із залученням засобів масової інформації з метою роз'яснення сутності дистанційної освіти, її можливостей і переваг та формування в населення стійкого інтересу до неї [15, с.15].

Таким чином, у сучасному динамічному світі завдяки появі мережі Інтернет, поширенню нових інформаційних і технічних засобів навчання, впровадження нових засобів зв'язку в навчальних закладах різних типів склалися передумови для організації дистанційної освіти, яка є найбільш ефективною освітньою технологією в освіті дорослих. Її активний розвиток у контексті неперервної освіти відбувається в умовах обміну інформацією, спрямованого на збагачення і поповнення власного досвіду інноваційними ідеями Російської Федерації. Тому виявлення особливостей побудови системи дистанційної освіти в Росії, прогнозування напрямів модернізації освітньої галузі має винятково важливе значення для застосування інформаційно-комунікаційних технологій і дистанційної освіти та їх адаптування до умов України.

Професійне навчання безробітних та незайнятого населення у Росії. Освіта дорослих є ефективною адаптивною системою, що покликана допомогти дорослій людині пристосуватися до постійних змін у соціальному середовищі. Професійне навчання безробітних громадян, як дієвий засіб адаптації працівника до динамічних умов ринкової економіки, визнано одним з ключових чинників сучасної політики в сфері освіти і зайнятості населення в Росії.

Входження в ринкову економіку – складний процес для всіх груп населення, бо важко витримати різке зростання інтенсифікації праці, конкуренцію. Проблема зайнятості населення – одна з найгостріших соціальних проблем, з якою зіткнулося людство у XX ст. і яка залишається актуальною на початку XXI ст., тому її розв'язання – головна стратегія розвитку цивілізованих країн. У сучасній економічній науці безробіття розглядають як природну і невід'ємну складову життєдіяльності всіх країн, економіка яких ґрунтується на ринкових засадах і де щонайменше 2-4 % населення залишаються без роботи. Безробіття суттєво впливає на соціальну стабільність у суспільстві, підвищує ймовірність соціальної катастрофи [25, с.12]. У Росії рівень безробіття на січень 2012 р. складав 6,3% від загальної кількості економічно активного населення країни, тобто 1,3 млн. громадян [27].

Отже, професійна підготовка безробітних – це соціально-педагогічне явище, виникнення і розвиток якого зумовлено насамперед соціально-економічними чинниками – структурними трансформаціями у виробництві, змінами у сфері зайнятості населення, ситуацією на ринку праці і т. ін. [25]. Професійне навчання безробітних громадян є одним із нових видів освітніх відносин, пов'язаних з трудовими, які з'явилося в Російській Федерації лише останніми роками і викликані наслідками ринкових реформ – появою армії безробітних. Суспільні відносини, що виникають у зв'язку з професійним навчанням безробітних громадян, є порівняно «молодими» для російського суспільства, тому що в умовах радянської планової централізованої економіки штучно підтримувалася повна зайнятість, а можливість існування безробітних в умовах соціалізму заперечувалася в принципі. Професійна підготовка, підвищення кваліфікації та перепідготовка безробітних громадян має на меті прискорене набуття навичок, необхідних для виконання певної роботи чи групи робіт і спрямовані на:

- розвиток трудових ресурсів;
- забезпечення продуктивної, вільно обраної зайнятості громадян;
- посилення соціальної захищеності безробітних за допомогою підвищення росту професійної майстерності, професійної мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці [8].

Професійне навчання безробітних громадян російський дослідник М.П. Баранов розглядає, з одного боку, як освітній процес, а з іншого – як його результат і вважає, що ефективність професійного навчання безробітних громадян є поняттям багатовимірним, багаторівневим і багатокритеріальним, що відображає міру узгодження позицій зацікавлених учасників освітнього процесу, ступінь задоволеності їх очікувань на всіх рівнях і залежних від спільного впливу безлічі соціально-педагогічних і економічних факторів [3].

Безробітні як учасники професійного навчання є особливою категорією дорослих, що навчаються. Ця категорія має характерні риси:

- це дорослі, які вивільнені зі сфери праці;
- це робітники і спеціалісти, що мають досвід фахової й освітньої діяльності;
- це потенційні працівники, що стоять перед проблемою вибору нової спеціальності й нового фахового старту;
- це особи, що мають різноманітні соціально-демографічні характеристики, але перебувають у психічній і фаховій кризі [25, с.11].

Важливість вирішення проблеми професійного навчання безробітних на сучасному етапі в Російській Федерації обумовлено існуючими в суспільстві протиріччями між:

- існуючим різноманітністю змісту, форм, методів професійного навчання безробітних громадян і необхідністю висувати й реалізовувати єдині вимоги до їх підготовки;

- відносно швидким розвитком техніки і технології виробництва, міжнародних інтеграційних економічних процесів і невисокими темпами модернізації методології і змісту професійного навчання безробітних громадян;

- наявністю нормативних вимог до термінів, змісту, форм і методів професійного навчання безробітних громадян та відсутністю методики проектування робочої навчально-програмної документації з урахуванням змісту праці спеціаліста в реальному секторі економіки.

Російськими дослідниками розглядалися різні аспекти удосконалення професійного навчання безробітних громадян: на концептуальному рівні (Ю.М.Забродін, К.Г.Кязімов, М.С.Савіна тощо); необхідність вивчення та максимального врахування вимог ринку праці до підготовки кваліфікованої робочої сили з використанням принципів випереджального навчання, освітніх стандартів і особистісно-орієнтованих технологій (В.С.Боровік, Е.Ю.Гончар, Ю.Л.Деражне, І.П.Смірнов, Е.В.Ткаченко тощо); розробка та впровадження критеріїв і методик оцінки ефективності професійного навчання (В.І.Байденко, А.Н.Конюхов, Е.А.Рикова).

Питання професійного навчання безробітних окреслені в багатьох державних документах, таких як: закон Російської Федерації «Про освіту», закон «Про зайнятість населення в Російській Федерації», Національна доктрина освіти в Російській Федерації; Концепція професійної підготовки, підвищення кваліфікації та перепідготовки безробітних громадян і незайнятого населення Російської Федерації, Концепція розвитку додаткової професійної освіти, Федеральний закон «Про додаткову професійну освіту», Федеральна програма розвитку середньої професійної освіти [20, с.273].

Проте існує думка, що правове регулювання професійного навчання безробітних робить у Російській Федерації перші кроки, що обумовлює слабкість правового механізму їх регламентації. У Законі про зайнятість професійному навчанню безробітних присвячена стаття 23. У п.2 ст. 12 Закону про зайнятість передбачено право безробітних громадян на безкоштовні професійну орієнтацію, професійну підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації за направленням органів служби зайнятості. На професійне навчання направляються громадяни, офіційно визнані безробітними, які перебувають на обліку в службі зайнятості населення.

У новій редакції Закону розширено коло осіб, які користуються правом на отримання професійної освіти в пріоритетному порядку. В даний час право в пріоритетному порядку пройти професійну підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації мають визнані у встановленому порядку безробітними:

- громадяни з обмеженими можливостями (інваліди);
- безробітні громадяни після закінчення шестимісячного періоду безробіття;
- громадяни, звільнені з військової служби;

- дружини (чоловіки) військовослужбовців і громадян, звільнених із військової служби;
- випускники загальноосвітніх установ;
- громадяни, які вперше шукають роботу, не мають професії (спеціальності).

Важливо зазначити, що професійне навчання безробітних тісно взаємодіє з системою професійної освіти, також спрямованого на формування спеціальних знань і вироблення професійних навичок в учнів. Однак завдання, які вирішуються професійним навчанням і професійною освітою, в цілому є взаємодоповнюючими.

Основним завданням професійного навчання безробітних громадян є підвищення їх конкурентоспроможності та професійної мобільності з метою подальшого працевлаштування та соціальний захист у трудовій сфері за допомогою надання безробітним громадянам різноманітних освітніх послуг з урахуванням потреб роботодавців і прогнозів розвитку ринку праці. Ця підсистема освіти дорослих забезпечує різноманітним групам населення можливість адаптуватися до мінливих умов життя. Вона включає в себе освіту, спрямовану на адаптацію та реабілітацію соціальних та професійних груп, не здатних самостійно пристосуватися до швидко змінюваного соціального середовища. Крім того, до неї залучаються громадяни, які не мають в силу різних причин доступу до традиційної системи професійної освіти, що створює для них загрозу десоціалізації. Ця частина системи освіти дорослих забезпечує також залучення в освітній процес мігрантів, біженців і вимушених переселенців, а також громадян, що зазнали з тих чи інших причин десоціалізації. Вона включає в себе, з одного боку, програми базової освіти, що дозволяють, зокрема отримати більш чітке уявлення про основи сучасного устрою держави і економіки, а, з іншого - програми професійної підготовки, що забезпечують у тому числі набуття нових професій, розвиток наявних навичок і знань і т.д. і полегшують доступ на ринок праці [22].

Найбільшу роль професійна перепідготовка грає при перенавчанні військових, звільнених у запас (її частка для зазначеного контингенту досягає 85,5%), а також безробітних, які направляються в освітні установи службами зайнятості (38,8%). Однак підвищення кваліфікації і перепідготовка військових і безробітних займають досить невелике місце в системі додаткової професійної освіти фахівців - всього 1,3%. Більш масштабна професійна перепідготовка та підвищення кваліфікації безробітних ведуться за робітничими професіями.

Професійне навчання безробітних громадян виконує широкі економічні та соціальні функції. В економічному аспекті – розвиток трудових ресурсів суспільства, відтворення робочої сили, підвищення професійної мобільності; в соціальному – підвищення статусу громадянина в суспільстві, конкурентоспроможності на ринку праці, що розглядається як найважливіший засіб захисту від безробіття. Пріоритетний напрям політики в галузі професійного навчання безробітних громадян полягає у наближенні професійно-кваліфікаційної структури робочої сили до потреб ринку праці.

Професійне навчання безробітних включає в себе:

- професійну підготовку,
- перепідготовку,
- підвищення кваліфікації, (ст. 23 Закону Російської Федерації «Про

зайнятість населення в Російській Федерації» [23].

Підготовка (початкове навчання) робітників - призначена для осіб, які не мають професії, які бажають придбати професію і працювати за цією професією. *Перепідготовка* робітників і спеціалістів визначається як навчання громадян новим професіям (спеціальностям), у тому випадку, якщо службою зайнятості не може бути запропонована відповідна робота за наявними у них професіями (спеціальностями), або ними втрачена здатність до виконання роботи за цими професіями (спеціальностями). *Підвищення кваліфікації* робітників і фахівців - проводиться з метою вдосконалення знань, умінь і навичок за наявними у громадян професіями (спеціальностями), підвищення росту професіоналізму та компетентності, освоєння нових інформаційних технологій і т.д. [23]

У дослідженнях із вказаної проблеми зазначається, що цілі та завдання професійного навчання безробітних громадян необхідно розглядати в контексті стану і тенденцій розвитку російського ринку праці. Згідно Федеральної цільової програми сприяння зайнятості населення Російської Федерації, діяльність органів зайнятості щодо професійного навчання безробітних повинні бути спрямовані на:

- вдосконалення нормативно-правової та матеріально-технічної бази професійного навчання безробітних громадян і незайнятого населення;
- забезпечення подальшого розвитку та вдосконалення системи професійного навчання безробітних та незайнятих громадян, що відповідає потребам ринкової економіки;
- вдосконалення програмно-цільового методу організації системи професійного навчання безробітних громадян і незайнятого населення;
- професійне навчання безробітних і незайнятих громадян з метою збалансованості попиту і пропозиції на ринку праці;
- використання наступності професійного навчання та наявного у громадян освітнього потенціалу;
- розширення масштабів випереджального професійного навчання працівників, що перебувають під ризиком звільнення, в умовах масового вивільнення при банкрутстві або санації підприємств;
- сприяння роботодавцям з боку органів служби зайнятості в організації випереджального професійного навчання вивільнюваних працівників;
- розвиток існуючої мережі територіальних навчальних центрів служби зайнятості як багатофункціональних навчально-методичних установ додаткової освіти;
- проведення конкурсного відбору освітніх установ всіх рівнів для організації навчання безробітних та незайнятих громадян;
- упровадження ефективних освітніх професійних програм та інтенсивних технологій навчання;
- оптимізація термінів і вартості навчання;
- створення і реалізація системи моніторингу професійного навчання;
- формування соціального замовлення на підготовку кадрів з урахуванням потреб ринку праці в їх професійно-кваліфікаційному рівні;
- забезпечення координації й узгодження обсягів і профілів підготовки робітників і спеціалістів в освітніх установах професійної освіти всіх рівнів з урахуванням потреб територіальних ринків праці;
- забезпечення пріоритетності професійного навчання громадян, які

особливо потребують соціального захисту і зазнають труднощів у пошуку відповідної роботи (молоді, інвалідів, громадян, звільнених з військової служби, та членів їх сімей, біженців та примусових переселенців, жінок);

- удосконалення науково-методичного та інформаційного забезпечення професійного навчання безробітних громадян і незайнятого населення [6].

Професійне навчання безробітних громадян включає в себе наступні види навчання:

- професійна підготовка з метою прискореного придбання учнями навичок, необхідних для виконання певної роботи або групи робіт;

- перепідготовка робітників для придбання ними нових професій для роботи за цими професіями;

- навчання робітників, які мають професії, іншим професіям для розширення їх професійного профілю та отримання можливостей для роботи за сумісними професіями;

- підвищення кваліфікації робітників з метою оновлення знань, умінь і навичок, зростання професійної майстерності та підвищення конкурентоспроможності за наявними у них професіями, а також вивчення нової техніки, технології та інших питань за профілем професійної діяльності;

- професійна перепідготовка фахівців для отримання додаткових знань, умінь і навичок за освітніми програмами, які передбачають вивчення окремих дисциплін, розділів науки, техніки і технології, а також отримання нової кваліфікації в рамках наявної спеціальності;

- підвищення кваліфікації фахівців з метою оновлення теоретичних і практичних знань у зв'язку з підвищенням вимог до рівня кваліфікації та необхідністю освоєння нових способів вирішення професійних завдань;

- стажування фахівців для формування та закріплення на практиці теоретичних знань, умінь і навичок, набуття професійних і організаторських якостей для виконання професійних обов'язків (Положення про організацію професійної підготовки, підвищення кваліфікації та перепідготовки безробітних громадян і незайнятого населення, затвердженого постановою Міністерства праці Російської Федерації № 3, Міністерства освіти Російської Федерації у 2000 р.) [8].

Професійне навчання безробітних з метою подальшої організації підприємницької діяльності є також одним із напрямів професійного навчання. Воно може бути як самостійним курсом, так і одним із розділів навчального плану.

Зазначимо, що практика країн з розвиненою ринковою економікою показує, що 55% и вище працевлаштованих після професійного навчання є хорошим показником, в тому числі таким, що дає право на пріоритетне фінансування відповідних освітніх закладів. У той же час ця практика диктує необхідність професійного навчання не менше чверті від числа безробітних громадян, як ефективного засобу боротьби з безробіттям. Соціальна ефективність професійної підготовки безробітних багато в чому визначається освітньою програмою й стратегією, усією системою професійного навчання безробітних. Під освітньою стратегією професійного навчання безробітних розуміється принциповий засіб її організації й здійснення пріоритетної мети – професійної й соціальної реабілітації безробітного, відновлення його спроможності повноцінно функціонувати на ринку праці. У цьому разі

професійну підготовку варто розглядати і як засіб соціально-педагогічного регулювання взаємин спеціаліста з ринком праці і з суспільством у цілому [25, с.14].

Найчастіше професійне навчання безробітних громадян Росії надається установами професійної освіти, що мають для цієї мети свій кадровий, матеріально - технічний та навчально-методичний потенціал, що функціонують на основі державних освітніх стандартів. У цьому зв'язку одним із завдань російської педагогічної науки стає пошук відповідної моделі навчання безробітних громадян на базі закладів професійної освіти як сукупності організаційно-педагогічних елементів і умов, спрямованих на підвищення його ефективності.

Аналіз наукових праць російських дослідників із означеної проблеми дозволяє виявити, що пропонується підвищення ефективності навчання безробітних на основі наступних взаємозалежних і спрямованих на потреби особистості та ринку праці елементів, а саме:

- використання державного освітнього стандарту середньої професійної освіти як структуроутворюючої основи навчально-програмної, методичної та контрольної-аналітичної бази навчання;

- урахування аналізу ринку праці щодо визначення обсягів і профілів підготовки фахівців з затребуваних напрямків, характеристик робочих місць та вакансій, ключових компетенцій фахівця середньої ланки;

- виявлення попереднього професійного досвіду тих, хто навчається, їхніх психологічних установок, здібностей до навчання, можливих напрямів підготовки, потенційної сфери працевлаштування тощо.

- використання методів формування ключових компетенцій в учнів на основі реалізації дидактичних принципів навчання безробітних громадян, сучасних педагогічних технологій, у тому числі інформаційних. Ключовими компетенціями спеціаліста середньої ланки, затребуваними ринком праці, що в наш час динамічно розвивається, є такі: відповідальність при виконанні завдань, організованість, дисциплінованість у роботі, здатність до саморозвитку та ін.;

- запровадження певних організаційно-педагогічних умов навчання, таких як диференціація складу навчальних груп, взаємодія з роботодавцями, педагогічні технології навчання дорослих та ін. [3].

Таким чином, професійне навчання безробітних громадян є ефективним засобом адаптації працівника до динамічних умов ринкової економіки, спрямоване на підвищення їх конкурентоспроможності та професійної мобільності з метою подальшого працевлаштування та соціальний захист у трудовій сфері. Ефективне навчання безробітних громадян можливе з урахуванням потреб як особистості, так і ринку праці, і передбачає наступні елементи: виявлення пріоритетних напрямів підготовки фахівців середньої ланки, вимог до професійних навичок і ключових компетенцій претендентів на вакантні робочі місця та посади з боку роботодавців; проектування навчальних програм на основі поєднання змісту освітніх стандартів зі спеціальності, особистісних характеристик тих, хто навчається і вимог роботодавців, контроль процесу і результатів навчання з позиції задоволення очікувань усіх соціальних партнерів.

Висновки

1. Освіта дорослих у Росії, яка існувала з давніх часів і пройшла певні етапи становлення, сформувалась у другій половині XX ст. як самостійна сфера освітніх послуг із чітко визначеними рисами, цілями, особливостями організації. Саме освіта дорослих зумовлює основні характеристики, які в XXI ст. визначатимуть всю освітню діяльність у цій країні: підвищення ролі того, хто навчається, в організації процесу свого навчання; зміна характеру взаємовідносин між тими, хто навчає і навчається, встановлення відносин партнерства; велика гнучкість в організації навчання за всіма параметрами (місця, термінів, часу, процесу, змісту, форм і методів навчання); виникнення нових технологій і технік навчання; розширення сфери освіти за межі рамок формальної освіти, перетворення її в сферу освітніх послуг, орієнтовану в першу чергу на задоволення освітніх потреб конкретної особистості. Провідна роль того, хто навчається, в процесі його навчання як основна характеристика навчання дорослих, визначає основну тенденцію розвитку всієї сфери освіти – звільнення учня (і не тільки дорослого) від жорстких рамок системи освіти, набуття ним все більшої значущості у навчальному процесі.

Нині в Росії відбувається зміна закоренілого у суспільній свідомості уявлення, що освітній процес є лише процесом навчання, а освіта розглядається переважно як навчання в школі і ВНЗ, що зменшує її суспільну значущість. Поступово у сучасній російській педагогічній теорії та практиці запроваджуються ідеї прийнятої ЮНЕСКО концепції, згідно якої освіта має розширювальний характер і розуміється як цілісний процес формування людської особистості від народження людини до кінця її життя. Отже, існуюча раніше адаптивно-компенсаторна функція освіти дорослих трансформується у розвивальну, що сприяє автономності освіти і реалізації демократичних і гуманістичних цінностей, властивих освіті дорослих.

2. Протиріччя, що склалися, між величезним розмахом у Росії практики навчання дорослих у другій половині XX ст., в якій на емпіричному рівні використовувалися інші підходи до організації навчання, ніж при навчанні дітей і підлітків, і недостатністю теоретичного осмислення й обґрунтування цих процесів, викликало необхідність створення і розвитку основ наукової системи, в якій би формувалися основні закономірності, основні принципи навчання дорослих, і яка б дозволила значно підвищити ефективність практичного навчання. Отже, формування андрагогіки як самостійної науки про навчання дорослих, у другій половині XX ст. у Росії стало закономірним наслідком розвитку як самої сфери освіти, так і різних наук про людину освіти.

На сучасному етапі російськими вченими-андрагогами ведуться активні наукові пошуки щодо закономірностей та особливостей організації навчання дорослих, основних технологій, принципів і функцій навчання дорослих; вирішуються питання предмету, суб'єкту андрагогіки, поняття «дорослий» тощо. Проте, незважаючи на затребуваність сфери освіти дорослих, андрагогіка як самостійна наука поки не зайняла в країні адекватної її значенню позиції у науковій і освітній практиці, що, на думку російських науковців, обумовлює необхідність розгорнути більш масштабні фундаментальні і прикладні дослідження проблеми освіти дорослих, андрагогіки, психології навчання дорослих. Зокрема, організація підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів фахівців-андрагогів

сприятиме розвитку сфери освітніх послуг для дорослих, яка в ХХІ ст. має вирішальне значення для стабільного, сталого і збалансованого розвитку суспільства.

3. Зростаюче різноманіття пізнавально-інформаційних запитів різних верств населення, невідповідність сформованих офіційних систем освіти новим потребам суспільства і людини та їх нездатність швидко адаптуватися до соціально-економічних змін, вимагало нових підходів до формальної освіти і дало стимул розвитку неформальної освіти в Російській Федерації. Розвиток неформальної освіти в цій країні є вагомим, закономірним чинником розбудови демократичних процесів у освіті та важливою складовою концепції неперервного навчання.

Вивчення досвіду розвитку неформальної освіти дорослих у Росії переконливо свідчить про те, що вона розглядається як адаптивна система, що покликана допомогти людині правильно орієнтуватися у змінній життєвій ситуації, ефективно вирішувати практичні завдання, відповідати вимогам розвитку соціального середовища, формує здатності до подальшого психологічного, особистісного та соціального розвитку людини. У той же час розвиток неформальної освіти в Російській Федерації вимагає подальшого вирішення економічних, нормативних і методологічних завдань.

4. Результати дослідження теоретичних розробок і позитивного досвіду впровадження дистанційної освіти у Росії підтверджують перспективність цієї інноваційної форми навчання. Дистанційна освіта визнана ефективною освітньою технологією в освіті дорослих, що найбільш відповідає психолого-педагогічним особливостям навчання дорослих через такі властивості: вільний графік навчання; незалежність від місця розташування; зручний вид подання матеріалів; індивідуальний темп навчання; високий інтелектуальний потенціал інформаційного середовища; високий рівень самостійності у навчальній діяльності учнів; відсутність обмежень через вік, комунікабельність, стан здоров'я тощо.

Саме розвиток освіти дорослих, розширення контингенту тих, хто навчається, разом із вдосконаленням технологій передачі інформації і ростом можливостей використання телебачення, радіо, телефону, комп'ютерів, відео- і аудіоматеріалів у навчальних цілях, стало потужним поштовхом для розвитку дистанційного навчання, заснованого на комбінації і комплексному використанні традиційних форм і засобів навчання та нових технічних засобів навчання. Відтоді можна передбачити, що ХХІ ст. стане століттям комбінованого навчання, яке органічно, на системних засадах використовуватиме всі відомі форми подання навчальної інформації.

5. Професійне навчання безробітних громадян, як засвідчило дослідження цієї галузі освіти дорослих Росії, є дієвим засобом адаптації працівника до динамічних умов ринкової економіки і визнано одним із ключових чинників сучасної політики в сфері освіти і зайнятості населення в Росії. Професійна підготовка, підвищення кваліфікації і перепідготовка безробітних громадян є соціально-педагогічним явищем, виникнення і розвиток якого зумовлено насамперед соціально-економічними чинниками, і що спрямоване на посилення соціальної захищеності безробітних за допомогою підвищення росту їхньої професійної майстерності, професійної мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці.

6. Результати дослідження дозволяють констатувати, що теоретичні,

методологічні та технологічні проблеми навчання дорослих у Росії на даний час знаходяться в стадії стабільного і неухильного розвитку. Нинішні масштаби розвитку освіти дорослих у Росії потребують більш поглиблених фундаментальних і прикладних психолого-андрагогічних, філософських і соціологічних досліджень. Подальші цілеспрямовані зусилля наукової, викладацької, організаційно-управлінської громадськості та самих дорослих, що навчаються в рамках формальної та неформальної освіти дорослих, насамперед у сфері вищої та додаткової професійної освіти, забезпечуватимуть міцну науково і методично обґрунтовану базу подальшого розвитку сфери освітніх послуг для дорослих у країні. Використання позитивних ідей, теоретичних і практичних здобутків у сфері освіти дорослих Росії сприятиме ефективній розбудові освіти дорослих в Україні.

Література

1. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение: учеб.-метод. пособие / А.А.Андреев. – М.: МЭСИ. – 1997. – 50 с.
2. Бакланова Н.Б. Развитие дистанционного образования взрослых в сельском социуме: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00. 08 /Н.Б.Бакланова. – М., 2002. – 22 с.
3. Баранов Н. П. Повышение эффективности обучения безработных граждан в учреждениях среднего профессионального образования / Николай Петрович Баранов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 : М., 2003. – 205 с.
4. Вершловский С.Г. Рабочая книга андрагога / под ред. С. Г. Вершловского. – СПб.: Знание, 1998. – 200 с.
5. Вершловский С. Образование взрослых в России: вопросы теории / С.Вершловский. – [Электронный ресурс]: Режим доступа 15.04.2011: <<http://znanie.org/docs/Versh1.html/> >. – Загол. з екрану. – Мова рос.
6. Власов В.И., Храпивин О.М. Комментарий к законодательству о занятости и трудоустройстве населения / В.И.Власов, О.М. Храпивин. – М.: НОРМА-ИНФРА, 1999. – 191 с.
7. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: Учеб. пособие для системы доп. Проф. Образования; учеб. пособие для студентов вузов / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.
8. Еланина И. Профессиональное обучение безработных / И. Еланина. – [Электронный ресурс]: Режим доступа 12.03.2012: <<http://subschet.ru/subschet.nsf/docs/> >. – Загол. з екрану. – Мова рос.
9. Интернет в гуманитарном образовании: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Е.С.Полат. – М.: Владос. – 2001.- 272 с.
- 10.История развития образования взрослых в России / Под ред. Е.П. Тонконогой. – СПб.: ИОВ РАО, 2000. – 2000 с.
- 11.Змеев С.И. Андрагогика. Теоретические основы обучения взрослых / С.И. Змеев. – М.: ИООМОРФ, 1999. – 215 с.
- 12.Змеев С.И. Образование взрослых и андрагогика в России: достижения, проблемы и перспективы развития / С.И. Змеев // Педагогика. – 2009. – № 7. – С. 32 – 39.
- 13.Змеев С.И. Становление андрагогики (Развитие теории и технологии обучения взрослых) / Сергей Иванович Змеев: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01: М., 2000. – 179 с.
- 14.Кларин М.В. Интерактивное обучение - инструмент освоения нового опыта / М.В.Кларин // Педагогика. – 2008. – № 7. – С. 34-42.
- 15.Лещенко І.Т. Розвиток дистанційної освіти в Російській Федерації : автореф. дис.. ... канд. пед.. наук: спец. 13.00.01 / І.Т.Лещенко. – К., 2008. – 20 с.
- 16.Лук'янова Л.Б. Неформальна освіта дорослих як невід'ємна складова освіти впродовж життя / Л.Б. Лук'янова // Вісник Черкаського університету. Серія:

- Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 1 (214). – С. 94-97.
17. Литвинова Н. П. Тенденции и перспективы развития высших народных школ / Н.П.Литвинова // Человек и образование. – 2010. – №4. – С.15-19.
 18. Мелихеда Я.И. Дополнительное образование взрослых как социально-экономическая и педагогическая проблема / Я.И. Мелихеда // Педагогика. – 2010. – № 3. – С. 57-61.
 19. Мухлаева Т.В. Международный опыт неформального образования / Т.В. Мухлаева // Человек и образование. – 2010. – №4. – С.158-162.
 20. Медведев О.М. Правовые проблемы обеспечения занятости: дис. ... докт. юрид. наук: спец. 12.00.05 / Медведев О.М. – М., 1994. – 357 с.
 21. Практическая андрагогика / Под. ред. В.И. Подобеда, А.Е. Марона. – СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2003. – 414 с.
 22. Развитие и состояние дел в области образования взрослых. Национальный доклад Российской Федерации (подготовлен Министерством образования и науки Российской Федерации). – [Электронный ресурс]: Режим доступа 12.03.2012: <http://www.unesco.org/UIP/confintea/National_Reports/Russian_Federation.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
 23. Реализация Программы содействия занятости населения в области профессиональной подготовки, переподготовки, повышения квалификации безработных граждан. – [Электронный ресурс]: Режим доступа 12.03.2012: <http://gov.spb.ru/gov/admin/otrasl/kom_zan/bez_gr>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
 24. Образование и наука на пороге третьего тысячелетия: Матер. междунар. конгресса. – Новосибирск.: Изд-во СО РАО, 1995. – 152 с
 25. Сіґаєва Л.Є. Андрагогіка в професійному навчанні: метод. рекомендації / Л. Є. Сіґаєва. – К.: ПП «ЕКМО», 2003. – 48 с.
 26. Сіґаєва Л.Є. Освіта дорослих в Україні (друга половина XX ст. – початок XXI ст.: монографія / Л.Є. Сіґаєва. – К.: ТОВ ВД «ЕКМО»–2010. – 420 с.
 27. Уровень безработицы в России. – [Электронный ресурс]: Режим доступа 21.03.2012: <http://statistic.su/unemployment_in_russia>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
 28. Щенников С. Модель открытого дистанционного образования взрослых / С.Щенников. – [Электронный ресурс]: Режим доступа 12.03.2012: <<http://www.on-link.ru>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
 29. Шуневич Б. Теоретичні основи дистанційного навчання: навч. посібник / Богдан Шуневич. – Львів: Вид-во Нац. ун-ту «Львівська політехніка», 2006. – 244 с.
 30. Non-formal education: Encyclopedia of non-formal education. - [Электронный ресурс]: Режим доступа 15.04.2011: <<http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.